

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PHILOSOPHIE**

**PAR
DAVID LEFRANÇOIS**

ÉDUCATION ÉTHIQUE ET CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE

De la formation morale à l'éducation du citoyen en démocratie

ÉTÉ 2000

1996

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	ii
Objectifs poursuivis et résumé du mémoire	iii
INTRODUCTION	
Le projet éducatif global et la citoyenneté démocratique : une relation nécessaire	1
PREMIÈRE PARTIE	
Convention morale et éducation éthique	
1.1 L'éducation morale comme renforcement de la cohésion de la collectivité chez Durkheim.....	9
1.2 Contrainte, coopération et responsabilité subjective. Piaget face à Durkheim.....	14
1.3 L'approche piagetienne de l'éducation progressiste : « la jeunesse fait sa propre éducation ».....	22
1.4 L'éducation comme transmission de l'héritage.....	26
1.5 Le processus éducatif comme « production » d'un nouvel environnement éthique.....	30
DEUXIÈME PARTIE	
Discussion et développement : un paradigme dialogique de l'éthique et de l'éducation à l'éthique	
2.1 Éducation, mentalité démocratique et reconstruction kohlbergienne du développement moral.....	39
2.2 Développement moral et raisonnement postconventionnel.....	46
2.3 Le jugement moral et la justice comme réversibilité.....	53
2.4 Kohlberg, Habermas et la dimension argumentative.....	58
2.5 Kohlberg et Habermas sous le regard des critiques contextualistes-relativistes en morale.....	60
2.6 Pour une conception discursive du niveau postconventionnel du développement moral.....	70
TROISIÈME PARTIE	
La citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté : de la sphère privée de la personne morale à l'exercice public de la citoyenneté démocratique	
3.1 La complémentarité des figures éthique, civique et juridique.....	78
3.2 Entre l'idée de citoyenneté et l'idée de participation.....	87
3.3 Du démocratique au responsable.....	97
3.4 L'autonomie publique des citoyens comme base d'une citoyenneté démocratique.....	110
CONCLUSION	
Les défis contemporains de l'éducation du citoyen	131
Références	141

REMERCIEMENTS

Nous désirons exprimer notre gratitude à monsieur Paul-André Quintin, professeur au département de philosophie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui a su nous diriger et nous superviser dans nos recherches, en nous faisant grandement profiter de son expérience philosophique et de ses compétences pédagogiques. Par sa collaboration, son implication et ses commentaires féconds, il a démontré pour notre projet un intérêt qui fut apprécié.

Nous tenons également à remercier le Laboratoire de Recherche en Éthique et Philosophie politique de l'UQTR, son directeur Stéphane Courtois et toutes les personnes qui, lors d'une activité de ce laboratoire, nous ont permis de discuter des résultats préliminaires du mémoire et ont contribué ainsi à stimuler la poursuite de nos recherches.

Soulignons la contribution très estimée de monsieur Marcel Doyon, qui a minutieusement révisé la qualité de la langue française de ce texte.

Reconnaissons enfin que sans le soutien financier du Fonds québécois pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche, nous n'aurions pu réunir les conditions favorables pour mener à bien nos objectifs de recherche.

OBJECTIFS POURSUIVIS

Nous désirons justifier cette idée liminaire : l'intégration démocratique de la personne à la communauté des citoyens requiert une éducation publique à l'éthique et à la citoyenneté. Afin de développer cela, nous formulons deux positions que nous aurons à approfondir au cours de cette étude. La première est de défendre une *approche dialogique* ou *délibérative* de l'éducation à l'éthique et de l'éducation à la citoyenneté démocratique. La seconde consiste à soutenir l'existence d'un *lien de complémentarité* entre ces deux types d'éducation, en démontrant leur nécessité et leurs dimensions respectives.

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE

L'originalité de notre recherche est de contribuer à développer l'idée d'une éducation ayant pour but de promouvoir le développement d'une « identité postconventionnelle » chez l'individu. Ce modèle d'éducation doit viser conjointement (1) à nourrir la capacité de l'individu à prendre part aux discussions morales et (2) à cultiver en chacun une citoyenneté démocratique participative et active. Cette idée de citoyenneté démocratique n'est pas d'abord fondée sur un substrat préalablement donné de conventions existantes et de croyances sociales, mais bien davantage sur un contexte intersubjectivement partagé d'entente possible.

En reprenant les hypothèses normatives de J. Piaget et de L. Kohlberg, nous concevons le raisonnement moral postconventionnel comme la capacité d'agir selon des principes moraux autonomes et de juger de la validité des normes d'action à travers leur acceptabilité réciproque, testée dans les discussions pratiques entre les personnes concernées. De là, nous croyons que le cadre

d'analyse habermassien de l'éthique de la discussion et qu'une conception délibérative de la démocratie et de la formation du droit légitime peuvent servir de point de référence normatif, permettant de contribuer au développement d'une approche éducative dialogique qui se donne des dispositifs de communication et de résolution de conflits. Ces dispositifs sont destinés à favoriser l'accès à une identité morale et civique postconventionnelle chez la jeune personne qui aura à prendre progressivement le point de vue d'un « participant » dans les contextes réels de la discussion morale et dans les espaces de délibération publique.

Le défi d'une éducation éthique à la citoyenneté démocratique consiste à encourager le « futur citoyen » à adopter, à l'égard des *questions pratiques*, un processus rationnel de prise de décision, dans lequel il reconnaît l'importance de l'activité communicationnelle, de la délibération démocratique, de la régulation de la prise de parole, de l'égalité des participants aux discussions et de la reconsidération constante des points de vue tant personnels que collectifs, à la lumière des nouvelles constellations de situations sociales et politiques qui se présentent.

INTRODUCTION

LE PROJET ÉDUCATIF GLOBAL ET LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE : UNE RELATION NÉCESSAIRE

La principale mission d'un système d'éducation publique est de généraliser l'accès de chacun à toutes les facettes de l'apport humain, notamment à la science, à l'art et à l'éthique. Autrement dit, ce système éducatif doit « permettre à chacun de *s'approprier la science*, non pour devenir efficace, mais pour accéder à une meilleure compréhension de l'univers ; de *participer à l'art*, non pour réaliser des chefs d'œuvre, mais pour accéder au bonheur d'une émotion inédite ; de *s'interroger sur l'éthique*, non pour imposer aux autres une morale plus rigoureuse, mais pour accéder à une interrogation plus ouverte sur son propre destin ». À cela, tous les hommes sans exception peuvent contribuer. Encore faut-il que la société démocratique « ait pour objectif de ne laisser aucun de ses membres en dehors du réseau humain, réseau qui permet à chacun de devenir lui-même au foyer du regard des autres. C'est-à-dire une société où toutes les activités sont au service de l'éducation »¹.

Un tel discours s'oppose à une conception de l'éducation au service de l'économie et des seuls principes d'utilité et de rentabilité. Certains vont s'élever contre ce penchant des sociétés occidentales à tendre de plus en plus à mettre l'ensemble de leurs activités, y compris l'éducation, au service de la réussite économique. Dans un article récent, le sociologue G. Gagné² réaffirme l'idée que la mission première de l'école ou la raison d'être des services publics d'éducation, celle de former de futurs « citoyens éclairés et responsables », est de plus en plus menacée par la préoccupation première de

¹ JACQUARD, A., « Préface », in *Construire ses savoirs. Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, sous la direction de G. Apap et al., Lyon, Éditions de la Chronique Sociale, 1996, p. 7.

² GAGNÉ, G., « L'école au Québec : un système qui parasite des institutions », in *Main basse sur l'éducation*, sous la direction de G. Gagné, Montréal, Éditions Nota bene, 1999, p. 7-54.

préparer les jeunes personnes au marché du travail et à la vie économique. Selon Gagné, le système éducatif ne donne plus priorité à l'objectif de transmettre, de façon générale, les bases de la civilisation. Ce système priorise, avant tout, l'insertion des individus dans une économie de marché mondial. Il va de soi que le système d'éducation doit rester en contact avec les exigences des milieux socio-économiques et professionnels. Toutefois, cela ne peut se faire au prix d'abandonner la « dimension socialisante » de l'éducation publique pour laisser toute la place à la « dimension qualifiante » qui vise uniquement l'adaptation à l'employabilité par des formations *just in time* et qui réduit la formation générale aux besoins du marché du travail, ou pire, aux intérêts des diktats de l'industrie³. Et si l'éducation doit seulement être justifiée par l'apport qui en résulte pour l'économie, il s'ensuivra que des pans entiers de l'activité intellectuelle seront ou considérés comme des luxes inutiles, ou tolérés par bonté d'âme. De plus, les hommes y seront jugés en fonction de leur rentabilité et les savoirs qu'ils désirent acquérir en fonction de leur utilité. « À cette difficulté, le système éducatif se doit de faire face, au prix sans doute d'une révision complète de ses méthodes »⁴.

Évidemment, nous n'avons pas, dans ce mémoire, la prétention de réviser globalement les finalités du système d'éducation et les méthodes pédagogiques qu'il utilise actuellement. Notre objectif, plus modeste mais encore ambitieux, consiste à présenter et à développer l'idée d'une *éducation éthique à la citoyenneté démocratique*. Pour ce faire, nous approfondirons certains de ses enjeux théoriques et pratiques, nous introduirons les principaux objectifs d'une telle éducation et nous dégagerons un

³ Gagné va même jusqu'à poser ce diagnostic assez inquiétant en ce qui concerne les objectifs poursuivis par l'école dans notre société actuelle : « l'articulation actuelle de l'école à la société par le détour des demandes de l'entreprise inverse la hiérarchie du citoyen et du travailleur et soumet l'école à l'économie. La décomposition [...] d'une finalité politique en une pluralité de besoins socio-économiques préserve la justification de l'école par sa fonction globale mais redéfinit le lieu où la formation scolaire est destinée à prendre son sens ainsi que la modalité générale de son utilité. Destinée à satisfaire des besoins de l'enfant par le moyen d'une formation elle-même destinée à satisfaire des besoins de l'économie, l'école devient un appareil d'intégration des sujets à la sphère de l'emploi, la culture seconde devenant dans cette inversion la simple condition préalable d'une pluralité de formations professionnelles, une sorte de "formation générale" sans valeur propre mais devant servir de base à toute formation particulière adaptée aux organisations ». *Ibid.*, p. 25.

⁴ JACQUARD, A., *op. cit.*, p. 8.

ensemble d'orientations normatives, d'exigences éducatives et de conditions nécessaires pour la préparation des membres et des futurs membres d'un État de droit à l'exercice plein et entier de la citoyenneté démocratique. En effet, nous ne tenterons pas de construire des méthodes didactiques directement applicables en milieu scolaire ou d'élaborer un guide pédagogique pratique - adapté aux niveaux primaire, secondaire ou collégial - immédiatement utilisable dans le cadre d'un programme de formation morale ou d'éducation civique. Nous voulons plutôt démontrer le rôle essentiel et l'apport d'une éducation éthique à la citoyenneté démocratique dans la réalisation d'une association générale de sujets de droit libres et égaux capables d'interagir, de fonder, de soutenir et de rendre possible une communauté juridico-politique véritablement démocratique. À l'intérieur de cette communauté, un nombre grandissant de citoyens critiques et éclairés prennent part au processus de délibération publique et exercent pleinement leurs droits civiques et leurs libertés politiques, c'est-à-dire leur citoyenneté démocratique active et participative.

D'abord, ces citoyens doivent certes connaître et reconnaître les droits fondamentaux de la *personne humaine*, les principales institutions démocratiques fondant leur société, les principes et le fonctionnement du système légitime de justice en vigueur, les procédures législatives et décisionnelles et les grandes orientations éthico-politiques animant leur collectivité. Mais en plus de ce substrat de connaissances factuelles et spécifiques des différents modes de fonctionnement social et juridico-politique, ces citoyens, pourvus de raison et d'autonomie, doivent être capables de traiter, de juger et de discuter de la *chose publique* et de l'intérêt général dans l'organisation sociale, sans être entièrement dominés par des intérêts purement stratégiques, des préjugés ou des soucis personnels inhérents à leur condition socio-économique. Tout en restant ouverts à la révision des discours actuels et des paradigmes existants, ils prennent part à la vie publique et à la formation de la souveraineté populaire, en exerçant pleinement leurs libertés politiques et leurs droits civiques. La force d'action du

« *dêmos* », en tant que groupement de citoyens, et celle de l'espace public, en tant que principal lieu de fondement des rationalités éthico-sociale, politique, économique et juridique, doivent être préservées par l'ensemble des procédures de discussion publique et par le droit égal des citoyens à participer à ces procédures. La mobilisation des citoyens dans les délibérations démocratiques et dans la formation des croyances politiques et des opinions publiques aura, à son tour, une influence certaine sur la légitimité des pouvoirs politiques, juridiques et administratifs.

Dans la mesure où elle est possible, une éducation à la citoyenneté démocratique doit référer à une notion plus large que celle de « citoyenneté de droit », conçue strictement comme l'accès égal au suffrage et à l'éligibilité. Parce que la « citoyenneté démocratique » ne consiste plus uniquement à déléguer une partie du pouvoir à une « élite » politisée, mais à prendre sa part de pouvoir, l'objectif pédagogique premier d'une éducation à la citoyenneté consiste, dans sa dimension socialisante, à faire la transition d'« une visée d'*intégration* (intégrer l'individu à une collectivité comme la partie d'un tout) à une visée de *participation* (éduquer le jeune à prendre [*capere*] sa part [*pars*] de pouvoir et de responsabilité) »⁵. Sans exiger que les citoyens renoncent à la citoyenneté de droit, à la représentation politique et à la délégation autorisée d'un ensemble de pouvoirs administratifs, la véritable citoyenneté démocratique réclame de leur part une plus grande participation qui se concrétise dans les différents espaces publics et les associations citoyennes institutionnalisées ou non-institutionnalisées qui génèrent de nouveaux forums de discussion et qui se réapproprient une part des médias d'information et de communication.

Nous ne pouvons envisager la possibilité et la pertinence d'une éducation à la citoyenneté qu'à la condition d'admettre que l'exercice de la citoyenneté démocratique, n'étant pas bio-programmé par

⁵ LELEUX, C., *Repenser l'éducation "civique". Autonomie, coopération, participation*, Paris, Cerf, 1997, p. 23.

des principes héréditaires, relève, tout comme le développement des compétences cognitives (Piaget) et des aptitudes morales (Kohlberg)⁶, d'un pouvoir d'apprendre et d'un processus d'apprentissage graduel. En effet, l'importance d'une éducation à la citoyenneté démocratique provient du fait que cet exercice de la citoyenneté pleine et entière peut se cultiver et qu'un processus de formation peut concourir à son déploiement. Il s'agit de rappeler que l'homme est susceptible d'apprendre à connaître et à respecter les pratiques de la vie publique et même, plus précisément, à intérioriser l'idée qu'il existe un domaine public. S'interroger sur la question de la citoyenneté démocratique « dans une société de plus en plus réduite aux mécanismes du marché, ce serait l'occasion de renouer le lien privilégié qui la rattache à un projet éducatif global, et qui représente la condition *sine qua non* de son renouvellement dans la dimension de la participation politique [...] »⁷.

L'étude qui suit comporte trois parties principales. En premier lieu, dans une partie intitulée « Convention morale et éducation éthique », nous tenterons, en nous inspirant notamment des considérations de J. Piaget sur le développement de l'enfant et sur la méthode pédagogique, de faire la transition d'une éducation morale conventionnelle (en tant qu'instance régulatrice de la *pratique morale*) à une éducation éthique (en tant qu'instance légitimatrice d'un *idéal moral*) qui, contrairement à l'enseignement d'une simple morale de l'autorité présentée de façon paradigmatique

⁶ L'épistémologie génétique de Piaget et la théorie développementale du jugement moral de Kohlberg ont comme objet d'étude la reconstruction et l'élaboration des structures formelles et universelles du développement humain et elles se constituent respectivement autour de l'hypothèse que les structures de la connaissance et du raisonnement moral se construisent progressivement ; par conséquent, elles supposent que l'insertion de la personne dans un système éducatif est de première importance, puisque l'essentiel de la personne résulte justement de l'apport de l'éducation et de la mise en contact avec les autres. Que Piaget et Kohlberg aient remarqué l'importance de l'éducation dans le développement individuel provient du fait qu'ils partagent tous deux un « *concept* constructiviste d'*apprentissage*, qui repose sur les hypothèses suivantes : on suppose, d'abord, que le savoir en général peut être analysé comme un produit des processus d'apprentissage, ensuite que l'apprentissage procède par apport de solutions à des problèmes, apport qui engage activement le sujet qui apprend, et enfin que le processus d'apprentissage est guidé par les actes de discernement de ceux qui sont, eux-mêmes, directement impliqués ». HABERMAS, J., *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. C. Bouchindhomme, Paris, Cerf, 1986, p. 54-55.

⁷ FREITAG, M., « L'Université aujourd'hui : les enjeux du maintien de sa mission institutionnelle d'orientation de la société », in *Main basse sur l'éducation*, sous la direction de G. Gagné, Montréal, Éditions Nota bene, 1999, p. 292.

par le programme d'éducation morale conçu par É. Durkheim, s'inscrit dans un contexte d'ouverture à *l'autonomie de la conscience morale*, à *l'esprit critique*, à la *justification rationnelle des normes d'action* et à *l'exercice de la coopération* et de la *discussion* au moment de la résolution de conflits normatifs.

Dans une deuxième partie, que nous titrons « Discussion et développement : un paradigme dialogique de l'éthique et de l'éducation à l'éthique », nous désirons d'abord présenter l'idée d'une éducation morale postconventionnelle, en nous appuyant sur le modèle normatif de L. Kohlberg et sur les implications pédagogiques de sa théorie développementale du raisonnement moral. Puis, en nous inspirant cette fois de l'éthique habermassienne, nous tâcherons de mettre en lumière les liens qu'il peut y avoir entre cette éducation morale postconventionnelle et l'apprentissage de la discussion argumentée. Autrement dit, nous dégagerons divers rapports mutuels qu'entretiennent le développement moral et les discussions pratiques.

Dans la dernière partie du mémoire, nous chercherons à dépasser - sans toutefois les perdre de vue - le cadre d'analyse de l'éthique et la dimension strictement morale, pour nous consacrer plus spécifiquement à la question de l'éducation à la citoyenneté démocratique et à la préparation du « futur » citoyen qui aura à s'intégrer et à vivre ses droits et ses obligations dans une communauté politiquement et juridiquement institutionnalisée en démocratie. Le titre de cette partie donne déjà une idée de la direction poursuivie et du passage que nous devons faire : « La citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté : de la sphère privée de la personne morale à l'exercice public de la citoyenneté démocratique ».

Il est toutefois important de mentionner que c'est dans la deuxième et la troisième partie qu'apparaîtront plus exactement les deux idées dominantes que nous voulons présenter et soutenir dans ce mémoire. Elles peuvent brièvement se formuler de la façon suivante :

(1) *L'approche dialogique de l'éducation éthique et de l'éducation à la citoyenneté.* Nous croyons qu'une intervention éducative peut contribuer à développer une capacité à prendre part (a) à des argumentations pratiques ayant pour but de justifier, de fonder et d'appliquer rationnellement des normes morales⁸ et (b) à des discussions publiques où chaque citoyen *ayant voix délibérative* peut acquérir un statut de « participant » dans la formation des perspectives issues des espaces publics non-institutionnalisés, jugeant et légitimant les institutions formelles d'une communauté juridico-politique réelle. Autrement dit, nous soutenons l'idée que l'apprentissage de la discussion rationnelle et des procédures argumentatives participe au développement du raisonnement moral et de la rationalité pratique, en plus d'être une condition de possibilité de l'exercice d'une citoyenneté démocratique pleinement accomplie ; par le fait même, cet apprentissage de la discussion argumentée est une des composantes essentielles autant pour l'éducation éthique que pour l'éducation à la citoyenneté. *Nous estimons donc que les dimensions de discussion et d'argumentation doivent être comprises comme la base commune de l'éducation éthique et de l'éducation à la citoyenneté démocratique.*

(2) *Le lien de complémentarité entre l'éducation éthique et l'éducation à la citoyenneté.*

Puisque les discours éthiques et les normes morales n'épuisent pas la complexité des activités

⁸ Comme C. Leleux l'a déjà proposé dans un guide pédagogique qui s'inspire par moment de l'éthique habermassienne et de son principe de discussion, il est important de mettre en place des dispositifs éducatifs de discussion qui mettent les étudiants en situation d'argumenter et qui rendent possible l'entente mutuelle de ceux-ci au sein d'un groupe. Ces dispositifs doivent aussi exiger que les prétentions normatives avancées par un étudiant puissent être acceptées *sans contraintes extérieures* par tous les autres concernés *sur la seule base du meilleur argument*. Ces dispositifs éducatifs de discussion s'appuieraient en quelque sorte sur une procédure argumentative propre à l'éthique de la discussion habermassienne : une discussion pratique pourra être dite rationnelle lorsqu'elle se sera prêtée à une délibération intersubjective dépourvue de tout autre critère que celui du meilleur argument, ainsi qu'à une délibération exigeant autant la participation générale de tous les participants raisonnables concernés que des opportunités égales de parler et de disposer de ses droits de parole. Dans cette situation *idéale* de parole, une norme morale, selon le principe d'universalisation dans la formulation de l'éthique de la discussion, ne peut prétendre à la validité que si *toutes* les personnes - en tant que *participants réels de la discussion pratique* - qui peuvent être concernées sont d'accord (ou pourraient l'être) en ce qui concerne l'acceptabilité rationnelle de cette norme et de ses conséquences. Voir LELEUX, C., *Qu'est-ce que je tiens pour vrai ? Séquences didactiques de philosophie*, Bruxelles, Démopédie, 1997, p. 151-156.

humaines et que les discours politiques et les normes du droit⁹ interviennent dans l'organisation nécessaire de la vie publique, on ne peut s'arrêter, dans une démarche éducative, à la *dimension privée* des rapports éthiques à autrui et négliger la *dimension publique* des droits et des obligations du citoyen en tant que membre d'une communauté juridico-politique particulière. L'éducation à la citoyenneté est nécessaire, car elle renvoie à des dimensions essentielles dont la seule formation morale ne peut rendre compte ; pensons notamment aux objectifs politiques souhaitables, aux procédures publiques de délibération démocratique, aux régulations juridiques, aux structures institutionnelles de l'État constitutionnel moderne, bref à tout ce qui forme l'organisation d'une communauté réelle de citoyens. Une éducation à la citoyenneté doit justement s'acquitter de la tâche de préparer les individus à la vie publique et de développer les capacités indispensables pour vivre en démocratie. *Nous défendons donc que le passage de la formation morale à l'éducation à la citoyenneté démocratique est nécessaire.*

⁹ Nous sommes ici d'accord avec Habermas, lorsqu'il précise que même si les questions morales et juridiques renvoient aux mêmes problèmes - il s'agit toujours au bout du compte de ce qui est exigé, défendu ou permis, donc de *questions pratiques* -, la morale autonome et le droit positif, demandant à être fondés en raison, entretiennent une *relation de complémentarité* et ne peuvent être réduits l'un à l'autre. S'ils réfèrent aux mêmes problèmes, ils le font chacun de manière différente : « en dépit de leur référence commune, morale et droit se distinguent en premier lieu par le fait que la morale post-traditionnelle ne représente qu'une forme de savoir culturel alors que le droit acquiert en même temps, au plan institutionnel, une force d'obligation. Le droit est non seulement un système symbolique mais encore un système d'action. Cette conception informée empiriquement selon laquelle les ordres juridiques complètent co-originellement une morale devenue autonome, ne s'accorde plus avec l'idée platonisante d'une sorte de relation de duplication entre droit et morale – comme s'il ne s'agissait que de la même figure géométrique projetée sur un plan de présentation différent. C'est pourquoi nous ne devons pas comprendre les droits fondamentaux qui apparaissent sous la forme positive de normes constitutionnelles comme de simples projections des droits moraux, pas plus que nous ne devons comprendre l'autonomie politique comme une simple projection de l'autonomie morale ». HABERMAS, J., *Droit et démocratie. Entre faits et normes*, trad. R. Rochlitz et C. Bouchindhomme, Paris, Gallimard, 1997, p. 123.

PREMIÈRE PARTIE

CONVENTION MORALE ET ÉDUCATION ÉTHIQUE

1.1 *L'éducation morale comme renforcement de la cohésion de la collectivité chez Durkheim.*

Pour Durkheim, sans conteste un des grands pionniers de la sociologie contemporaine, l'institution d'éducation publique doit assurer l'intégration sociale des jeunes individus et la cohésion future de la collectivité, en transmettant un patrimoine culturel commun. L'intégration sociale demeure étroitement liée à une appartenance aux valeurs partagées et hiérarchisées d'un groupe social relativement homogène et à une intériorisation spécifique de mœurs, de modes de vie et de règles morales. Selon lui, on ne peut réaliser cette intégration sans une éducation morale laïque¹⁰ et sans l'exemple de l'autorité morale du maître d'école qui sert d'intermédiaire entre la société et l'enfant. L'éducateur doit former un individu qui, faisant de l'intérêt de sa communauté son propre intérêt, cherche, dans ses décisions et ses entreprises, à jouer le mieux possible son rôle social.

Durkheim a évidemment abordé la question de l'éducation morale en utilisant une approche sociologique. Nous devons donc lire *L'Éducation morale*¹¹ à la lumière de sa compréhension de ce

¹⁰ Puisque la société vit une crise morale et une nouvelle incertitude de l'action, engendrées notamment par le rejet de certains dogmes de la religion révélée et le retrait graduel de la morale chrétienne, Durkheim évoque l'urgence d'instaurer une nouvelle éducation morale laïque. Il faut passer d'une éducation morale religieuse à une éducation morale purement laïque et rationaliste : « nous avons décidé de donner à nos enfants, dans nos écoles, une éducation morale qui fût purement laïque : par là, il faut entendre une éducation qui s'interdise tout emprunt aux principes sur lesquels reposent les religions révélées, qui s'appuie exclusivement sur des idées, des sentiments et des pratiques justiciables de la seule raison, en un mot une éducation purement rationaliste ». DURKHEIM, É., *L'Éducation morale*, Paris, PUF, 1963, p. 3.

¹¹ *L'Éducation morale* est un ensemble de dix-huit leçons, plus ou moins reliées entre elles, contenant l'essentiel du programme durkheimien d'éducation morale.

qu'est un « fait social »¹². Ainsi, on ne peut saisir les idées de Durkheim sur l'éducation de l'enfant qu'en fonction du sens qu'il donne au fait social dans sa conception générale de la sociologie. Cette dernière part du fait que les principes de la raison ou de la logique, comme ceux de la morale, sont extérieurs à l'individu en ce sens que la conscience individuelle, à elle seule, n'aurait point suffi à les élaborer.

Le sociologue français ne s'applique qu'à dégager les structures sociales qui normalisent les comportements individuels par le biais d'une intériorisation du « social » dans les consciences collectives. Les signes verbaux, les symboles religieux ou les valeurs économiques sont l'émanation directe de la contrainte sociale ; de même, l'objet de la morale et la source du respect ne peuvent être que la société elle-même. Il serait tout à fait incohérent avec la sociologie durkheimienne de s'en remettre à un individualisme moral. De fait, cette « science des mœurs » durkheimienne garde à l'esprit l'idée, sous forme d'un présupposé sociologique, que l'individu n'a de réalité ou de valeur que par et dans la société, il n'existe qu'avec autrui ou, pour utiliser la formule de Durkheim, l'homme n'est un homme que parce qu'il vit en société. La société doit donner une fonction à l'individu et fixer la conduite morale collective et homogène. L'éducation publique, comme l'exprime Durkheim, a pour

¹² Durkheim a commencé par fixer *Les Règles de la méthode sociologique* (1894), qu'il situe dans la continuité du positivisme – « la première règle et la plus fondamentale, dit-il, est de *considérer les faits sociaux comme des choses* ». Il ramène les faits moraux aux faits sociaux, qu'il considère comme indépendants de la conscience individuelle. De tels faits « ne sauraient se confondre avec les phénomènes organiques, puisqu'ils consistent en représentations et en actions ; ni avec les phénomènes psychiques, lesquels n'ont d'existence que dans la conscience individuelle et par elle. Ils constituent donc une espèce nouvelle et c'est à eux que doit être donnée et réservée la qualification de *sociaux* ». Pour Durkheim, « le domaine de la sociologie [...] ne comprend qu'un groupe déterminé de phénomènes », c'est-à-dire les faits sociaux. Un fait social se reconnaît « au pouvoir de coercition externe qu'il exerce ou est susceptible d'exercer sur les individus ; et la présence de ce pouvoir se reconnaît à son tour soit à l'existence de quelque sanction déterminée, soit à la résistance que le fait oppose à toute entreprise individuelle qui tend à lui faire violence ». En somme, « *est fait social toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure ; ou bien encore, qui est générale dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles* ». Si Durkheim pose comme évident que l'extériorité et la contrainte sont les marques du fait social et le mécanisme collectif d'intégration, il affirme aussi que la conscience morale est le résultat de l'intériorisation par l'individu des contraintes sociales institutionnalisées. Cependant, même si je dois sentir intérieurement la réalité de ces contraintes, « ce n'est pas moi qui les ai faites, mais je les ai reçues par l'éducation ». DURKHEIM, É., *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion, 1988, p. 96, 97, 103, 107 et 108.

rôle de perpétuer et de renforcer cette homogénéité, en fixant d'avance dans l'esprit de l'enfant les similitudes essentielles que suppose la vie collective.

La *règle morale* durkheimienne est quelque chose qui dépasse toujours le domaine privé, c'est-à-dire qu'elle a pour fonction fondamentale le maintien de la stabilité de l'organisation sociale, et cette règle partagée doit devenir le vecteur de la cohésion sociale. Parce que la règle est imposée de l'extérieur par la société, la personne entre passivement, presque à son insu, dans l'œuvre collective de la coopération, dans laquelle elle a appris à subordonner ses fins personnelles et égoïstes à des fins impersonnelles et sociales. En d'autres mots, « tout le système de représentation qui entretient en nous l'idée et le sentiment de la règle, de la discipline, tant interne qu'externe, c'est la société qui l'a institué dans nos consciences »¹³. Durkheim croit qu'aucune formation de type individualisé, privé ou domestique, reléguée à la relativité de l'enseignement familial ou d'un seul maître, ne peut rendre compte de la « chose éminemment sociale » qu'est l'éducation. Il spécifie que l'éducation doit se concevoir comme une « “socialisation de la jeune génération par la génération adulte” ». L'école est pour lui “un microcosme social” »¹⁴. L'éducation publique est le moyen par lequel une société renouvelle et perpétue les conditions de sa propre existence et de sa propre cohésion : « ainsi “chaque type de peuple a son éducation qui lui est propre et qui peut servir à le définir au même titre que son organisation morale, politique et religieuse” »¹⁵.

Durkheim pense qu'une étude sociologique « de l'éducation morale nous permet de saisir, dans les faits, les réalités auxquelles correspondent les concepts très abstraits que manient les philosophes ».

¹³ DURKHEIM, É., *Éducation et sociologie*, Paris, Quadrige/PUF, 1989, p. 56.

¹⁴ DEBESSE, M., « Préface », in *Ibid.*, p. 6.

¹⁵ FAUCONNET, P., « L'oeuvre pédagogique de Durkheim », in *Ibid.*, p. 12.

Elle met la science des mœurs en mesure d'observer ce qu'est « la moralité, dans ses caractères les plus généraux, parce que, dans l'éducation, nous apercevons la moralité au moment où elle se transmet, au moment où, par conséquent, elle se distingue le plus nettement des consciences individuelles, dans la complexité desquelles elle est, habituellement, enveloppée »¹⁶. De fait, une science des mœurs ne se représente pas la règle morale comme quelque chose qui est conceptuellement abstrait, mais, au contraire, c'est un ensemble de règles définies dans lesquelles nous sommes tenus de couler notre action. « Ces règles, nous n'avons pas à les construire au moment où il faut agir, en les déduisant de principes plus élevés ; elles existent, elles sont toutes faites, elles vivent et fonctionnent autour de nous. Elles sont la réalité morale sous sa forme concrète »¹⁷. La règle morale fixe et régularise les actions quotidiennes de façon « quasi monotone », pour utiliser le terme de Durkheim. Et puisque cette règle est entièrement l'œuvre de la collectivité, nous la recevons beaucoup plus que nous ne la faisons. « Notre attitude est beaucoup plus passive qu'active »¹⁸.

En outre, la règle morale ne peut avoir qu'un caractère impersonnel ; autrement dit, la poursuite de fins égoïstes n'implique jamais de traits moraux. Selon Durkheim, il n'y a eu aucun peuple chez qui l'acte égoïste ou l'action purement intéressée ait été considéré comme moral : les actes prescrits par les règles de la morale présentent tous ce caractère commun qu'ils poursuivent des fins impersonnelles¹⁹. Par conséquent, l'individu agit moralement lorsqu'il agit en fonction de fins impersonnelles et en vue de l'intérêt collectif : « l'action morale est celle qui poursuit des fins impersonnelles. Mais les fins impersonnelles de l'acte moral ne peuvent être ni celles d'un individu

¹⁶ *Ibid.*, p. 25.

¹⁷ DURKHEIM, É., *L'Éducation morale*, p. 23.

¹⁸ *Ibid.*, p. 91.

¹⁹ *Ibid.*, p. 50.

différent de l'agent, ni celles de plusieurs. D'où il suit qu'elles doivent nécessairement concerner autre chose que des individus. Elles sont supra-individuelles. Or, en dehors des individus, il ne reste plus que les groupes formés par leur réunion, c'est-à-dire les sociétés. Donc, les fins morales sont celles qui ont pour objet *une société* »²⁰. Le sens des conduites part du collectif et ne s'exprime que dans celui-ci ; pour utiliser l'expression de Durkheim, le domaine de la morale commence là où commence le domaine social. L'homme n'agit moralement que quand « il poursuit des fins supérieures aux fins individuelles, quand il se fait le serviteur d'un être supérieur à lui-même et à tous les autres individus. Or, du moment où l'on s'interdit de recourir à des notions théologiques, au-dessus de l'individu, il n'existe qu'un seul être moral, empiriquement observable, c'est celui que les individus forment en s'associant, c'est la société »²¹.

Dans cet ordre d'idées, l'école doit prendre en charge la transmission d'un système de règles particulier qui échappe à l'arbitraire individuel. Et puisque ce système est le produit d'*une* société, l'école qui le transmet « ne peut être neutre puisque les élèves seront éduqués selon les préceptes de la morale laïque les obligeant à respecter la discipline et l'autorité des éducateurs dont le rôle est de transmettre les valeurs spécifiques de notre société ». Seule l'appropriation des valeurs morales permettra aux élèves « d'être de bons citoyens et surtout d'être rattachés à un groupe pour maintenir une *conscience collective* »²². L'éducation publique doit donc former un « bon citoyen laïc » qui, conduit par des valeurs communes, maintient la cohésion sociale et s'intègre à la vie collective ; seules les valeurs sociétales intégratrices - que l'éducateur durkheimien canalise par son autorité unilatérale - seront capables de maintenir des règles morales collectivement partagées. « La société ne

²⁰ *Ibid.*, p. 51.

²¹ *Ibid.*, p. 51-52.

²² NAFTI-MALHERBE, C., « David Émile Durkheim », in *Éducation et valeurs. Approches plurielles*, sous la direction de C. Xypas, Paris, Anthropos-Economica, 1996, p. 100.

peut se maintenir que par la solidarité entre les individus, par les règles qui s'imposent à tous, c'est-à-dire par le consensus »²³.

Nous pouvons prévoir que, ne voulant sous aucun prétexte dériver vers l'analyse issue de la psychologie, la socio-pédagogie de Durkheim trouvera facilement des objecteurs qui remettent en question l'arrière-plan théorique limitant les questions de l'éducation morale au seul cadre d'analyse sociologique et à l'idée que l'éducation consiste strictement à faire une *socialisation méthodique et unilatérale* de la jeune génération par la génération adulte. En effet, la fin éducative ultime de *L'Éducation morale* est de constituer l'« être social »²⁴ en chacun de ces jeunes. Un de ces objecteurs fut Piaget. Dans ses considérations sur l'éducation morale et dans ses recherches sur le développement du jugement moral chez l'enfant, il opposa sa pédagogie à celle de Durkheim. Dans le *Jugement moral chez l'enfant*²⁵, Piaget articule sa conception générale de l'éducation et rejette le programme d'éducation morale de Durkheim ; il prétend le remplacer par un type d'éducation reposant sur la coopération entre éducateurs et élèves et par un système éducatif fondé sur des méthodes pédagogiques d'autogestion et d'autodétermination d'étudiants libres, égaux et autonomes.

1.2 Contrainte, coopération et responsabilité subjective. Piaget face à Durkheim.

Il importe de signaler qu'il y a un point de convergence entre Durkheim et Piaget : tous deux voient, en l'éducation de la jeunesse, la possibilité de libérer l'homme de son égocentrisme intellectuel et

²³ *Ibid.*, p. 97.

²⁴ « Un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie ; telles sont les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toute sorte. Leur ensemble forme l'être social ». DURKHEIM, É., *Éducation et sociologie*, p. 51.

²⁵ PIAGET, J., *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1957.

moral. Cependant, là où surgissent les divergences, c'est au niveau des moyens et des mécanismes pédagogiques nécessaires pour arriver à cette fin.

Comme nous l'avons brièvement dégagé à l'instar de ce que soutient Durkheim, le maître d'école doit, à l'aide de son autorité reconnue, de son rigorisme moral et des contraintes à sa disposition, promouvoir et imposer des règles de conduite morale collectivement partagées qui maintiennent la cohésion d'une communauté ; règles spécifiquement sociales qui ne peuvent avoir d'autre intention que la poursuite de fins impersonnelles éloignées des fins individualistes, de l'intérêt personnel et de l'acte égoïste.

De son côté, Piaget est reconnu pour défendre une position plus progressiste de l'éducation, dans laquelle la libération de l'égoïsme se réalise dans l'expérience de la coopération solidaire et du respect mutuel : « le respect mutuel serait à l'origine de l'autonomie de la conscience, de la rationalité et de la personnalité »²⁶. À vrai dire, Piaget suppose, dans le processus d'apprentissage, une sorte de co-originalité de la subjectivité et de l'intersubjectivité ; personne n'est un sujet n'appartenant qu'à lui-même et les valeurs normatives ne peuvent être comprises que par une lecture intersubjective, que dans un processus de coopération et de réciprocité. Ce processus de coopération présuppose des relations symétriques d'interaction dans lesquelles les bases normatives d'une collectivité ne proviennent pas de la contrainte et de la conformité, mais d'une forme de réciprocité. *D'un point de vue général*, la réciprocité demande aux agents de reconnaître tous les hommes comme égaux indépendamment de leurs différences individuelles et des situations particulières. *D'un point de vue particulier*, ces agents doivent, à travers un effort de « décentration », percevoir la diversité des

²⁶ XYPAS, C., « Jean Piaget », in *Éducation et valeurs. Approches plurielles*, sous la direction de C. Xypas, Paris, Anthropos-Economica, 1996, p. 153.

personnalités et les circonstances atténuantes, en développant l'habileté à comprendre les perspectives des autres et leurs propres perspectives à partir de celles d'autrui. D'ailleurs, croyant profondément pouvoir changer la société par l'éducation, Piaget « pensait qu'un homme capable de se décentrer pour comprendre les points de vue d'autrui serait un citoyen éclairé, au service de la démocratie, de la liberté, de l'égalité, et, par conséquent, de la paix internationale »²⁷.

Durkheim et Piaget prétendent que « la spécificité de l'homme vient de la socialisation, dans le sens que c'est elle qui génère la raison et la morale »²⁸. Ils ne voient pas l'école comme un lieu exclusivement consacré à l'instruction et à la formation dite académique, laissant à la famille toutes les autres dimensions sociales et morales ; ils la voient plutôt comme un milieu de vie, d'éducation et, surtout, de socialisation qui stimule le développement de multiples compétences morales et civiques. Cependant, tandis que l'un croit que l'éducation peut sortir l'enfant de son égocentrisme naturel par l'imposition autoritaire des normes essentielles au maintien des liens sociaux - l'autorité du groupe et de ses règles morales s'impose en tant qu'obligation extérieure -, l'autre favorise la *coopération* des personnalités qui « élaborent en toute autonomie un système de relations fondées sur la réciprocité »²⁹. En ce qui concerne les réalités morales, la coopération rationnelle est d'abord comprise par Piaget comme un processus critique de renouvellement et de constitution collective d'un univers normatif. C'est elle qui, par la comparaison mutuelle des intentions intimes et des règles adoptées par chacun, conduit l'individu à juger des actes et des consignes d'autrui. Une nouvelle morale succède ainsi à celle de la pure obéissance et l'hétéro-nomie fait place à une conscience morale, dont l'auto-nomie résulte de l'acceptation et de la reconnaissance des normes de réciprocité. L'obéissance cède le pas au

²⁷ *Ibid.*, p. 154.

²⁸ *Ibid.*, p. 155.

²⁹ *Idem.*

service mutuel, source de toutes les obligations jusque-là imposées à titre d'impératifs transcendants et incompréhensibles. Bref, selon Piaget, l'apprentissage rationnel de la coopération est le seul qui peut conduire à la prise de conscience que chacun d'entre nous est membre à part entière d'une collectivité dans laquelle nous devons *apprendre à vivre ensemble, apprendre à vivre avec les autres*³⁰.

Pour Piaget, les mécanismes pédagogiques de contrainte - qui ne résultent pas, comme la coopération, d'un pur échange entre individus égaux - ne peuvent s'exprimer que dans un contexte d'inégalité entre les personnes : « les uns sont revêtus d'autorité ou de prestige, parce que plus âgés et parce que détenteurs de la tradition, et les autres sont soumis à cette autorité ». En revanche, « la société est *coopération* [...] dans la mesure où elle implique des relations entre individus égaux ou se considérant comme tels, et des relations fondées sur la liberté. [...] Lorsque les individus coopèrent sans être déterminés par l'autorité des anciens ou de la tradition, ils élaborent eux-mêmes les réalités sociales et s'y soumettent dès lors en pleine autonomie »³¹. Dans son article « Les procédés de l'éducation morale », Piaget affirme que la finalité première de l'éducation morale est de développer l'autonomie de la conscience morale et que la coopération seule mène à celle-ci³². Autrement dit, cette autonomie doit être comprise comme un pouvoir qui ne se conquiert et ne s'exerce qu'au sein de la coopération et du respect mutuel³³.

³⁰ « Apprendre à vivre ensemble, apprendre à vivre avec les autres » est un des quatre piliers de l'éducation dans le rapport Delors : RAPPORT À L'UNESCO DE LA COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE VINGT ET UNIÈME SIÈCLE, *L'éducation : un trésor est caché dedans*, sous la direction de J. Delors et *al.*, Paris, Unesco/Odile Jacob, 1996.

³¹ PIAGET, J., « L'individualité en histoire : l'individu et la formation de la raison », in *L'individualité. Troisième semaine internationale de synthèse*, Paris, Alcan, 1933, p. 74-75.

³² PIAGET, J., « Les procédés de l'éducation morale », in *5^e Congrès international d'éducation morale*, Paris, Alcan, 1930, p. 182.

³³ PIAGET, Jean, *Le jugement moral chez l'enfant*, p. 299.

La morale de la contrainte, c'est la morale du devoir pur et de l'hétéronomie : l'enfant accepte de l'adulte un certain nombre de consignes auxquelles il faut se soumettre quelles que soient les circonstances. Le bien est ce qui est conforme, le mal ce qui n'est pas conforme à ces consignes : l'intention ne joue que peu de rôle dans cette conception, et la *responsabilité* est *objective*. Mais, en marge de cette morale, puis en opposition avec elle, se développe peu à peu une morale de la coopération, dont le principe est la solidarité et qui met tout l'accent sur l'autonomie de la conscience [...] et, par conséquent, sur la *responsabilité subjective*³⁴.

Cependant, avant de saisir en quoi consiste cette idée de « responsabilité subjective » que nous avons à interpréter et qui, selon Piaget, est déterminante dans l'émergence et le développement de la conscience morale autonome, nous devons d'abord essayer de comprendre ce qu'est la « responsabilité objective ». Cette dernière est la prise de conscience d'être l'auteur incontestable d'un geste, d'un événement ou d'un fait et la qualité de celui qui, étant libre et raisonnable, est tenu *de répondre* de ses actes en les reconnaissant comme siens : cela vaut pour tous les actes observables sur lesquels les pouvoirs ont légiféré, fondant ainsi la responsabilité juridique objective. L'imputation d'une violation juridique à un individu - c'est-à-dire la détermination de la culpabilité de la personne - est attachée au fait que toute personne est responsable d'observer les règles du droit légitime et passible de sanctions si elle viole les normes juridiques établies et si elle est reconnue comme étant l'auteur de ses actes et de leurs conséquences. Les sanctions et les pénalités que peut imposer le système juridique à un individu ne doivent cependant pas être conçues comme des interventions arbitraires, mais comme les conséquences équitables d'actions et de décisions. Les procédures juridiques qui intègrent plusieurs secteurs de la vie sociale se développent autour du concept de responsabilité et répondent à des logiques propres de responsabilité. Le droit civil suppose que chacun est responsable du dommage qu'il a causé non seulement par son action, mais encore par sa négligence ou par son imprudence. La responsabilité civile est donc attachée à une règle très simple : la liberté des hommes, consacrée par le droit, s'arrête là où commence celle d'autrui. Nous avons la

³⁴ *Ibid.*, p. 268.

responsabilité de ne pas interférer ou empiéter sur les libertés d'autrui. Évidemment, il y aurait plusieurs distinctions à faire entre les responsabilités pénale et civile³⁵ dont nous faisons ici l'économie, puisque la complexité des dimensions juridiques demanderait à être longuement expliquée dans un langage fort technique. Par contre, ce qu'ont en commun la responsabilité individuelle des peines et la responsabilité invoquée lorsque le citoyen, par exemple dans l'exécution d'un contrat, commet une faute ou un dommage à autrui qu'il doit réparer, c'est l'idée que même si la responsabilité du citoyen ne peut complètement se laisser enfermer dans le corpus de normes juridiques, il n'est pas pour autant possible de l'affranchir de ce corpus.

Toutefois, dans le sens strictement juridique, l'idée de responsabilité est davantage associée à une conception négative de la responsabilité. C'est du moins ce que croit A. Etchegoyen dans un récent ouvrage qui propose un principe de responsabilité qui ne peut être épuisé par ses usages les plus juridiques. La responsabilité, dans le système du droit rationnel, ne concerne que « des actes négatifs³⁶, que des dommages causés et subis, que des victimes engendrées par des actes. L'autre est toujours lésé, endommagé. Jamais le droit n'utilise le mot de responsabilité pour un acte positif, profitable à autrui. Certes, le droit reprend bien l'étymologie du mot responsabilité : il s'agit de répondre de ses actes et de leurs conséquences face à autrui. Mais l'homme ne répond que d'un mal

³⁵ Une des distinctions provient de la question de l'altérité ; les responsabilités pénale et civile ne répondent pas de la même façon à la question « Qui est l'autre ? ». Dans la responsabilité civile, l'autre est celui ou ceux qui attaquent et qui demandent dédommagement, c'est-à-dire celui ou ceux qui exigent qu'on réponde de notre fait ou qu'on répare les dommages causés par une indemnisation. L'autre, dans le cas des procédures pénales, représente la société en général que l'on doit protéger.

³⁶ L'utilisation du mot « négatif » renvoie ici à « des actes et leurs conséquences, des décisions et leurs conséquences, telles qu'elles deviennent appréhendables dans l'exercice de l'analyse juridique et de la pratique judiciaire. La fin qui consiste à dédommager (civil) ou à défendre la société – donc à punir – (pénal) ne peut concerner que des actes négatifs. C'est en cela que la responsabilité, dans son acception juridique, ne concerne jamais que du “négatif”, c'est-à-dire du “à cause de”, jamais du “grâce à” ». ETCHEGOYEN, A., *La vraie morale se moque de la morale. Être responsable*, Paris, Seuil, 1999, p. 113.

qu'il a causé »³⁷. Selon Etchegoyen, cette notion de responsabilité, devenu maître-mot, doit être précisée pour éviter que ne pèse trop lourd sa généalogie juridique, dont l'acception, toujours négative, marque notre vie économique, politique et sociale. Il faut s'en échapper pour penser et vivre une morale *subjective* et *positive* de la responsabilité. Cette responsabilité proprement morale est davantage comprise comme l'engagement de faire..., la résolution des devoirs à venir..., la volonté de répondre devant l'autre... Tous ces éléments s'imposent à partir du moment où l'individu endosse une responsabilité subjective et positive qui requiert une certaine autonomie de la volonté de répondre de son action. Cette responsabilité n'attend donc pas la contrainte imposée par des forces extérieures.

La recherche d'un principe subjectif et positif de responsabilité morale a notamment été entreprise par H. Jonas dans son ouvrage intitulé *Le Principe Responsabilité*. D'abord, pour lui, la conception classique de la responsabilité objective, comme calcul *ex post facto* de ce qui a été fait et comme évaluation *a posteriori* des conséquences de l'action d'un acteur responsable de son fait, demeure insuffisante ; en revanche, son principe responsabilité, en tant que souci de la prospérité d'autrui, renferme la détermination de ce qui est à faire : nous nous sentons responsables non seulement de notre comportement et de ses conséquences, mais d'un avenir que nous faisons exister, c'est-à-dire de la société à venir en tant qu'objet de la responsabilité humaine. L'idée de Jonas est de promouvoir une responsabilité par rapport à l'humanité tout entière en agissant de telle sorte qu'il existe encore une humanité après soi et aussi longtemps que possible. Le principe responsabilité n'est pas un principe qui consiste seulement à se soucier d'autrui à un moment donné, mais il exige d'intégrer l'autre et son devenir dans tous les moments d'un processus de décision ou de mise en œuvre d'une opération effective. Ce principe s'impose donc comme un souci *à long terme* des conséquences de notre action présente. Dans son sens habituel, explique Jonas,

³⁷ *Ibid.*, p. 78.

la condition de la responsabilité est le pouvoir causal. L'acteur doit répondre de son acte : il est tenu pour responsable de ses conséquences et le cas échéant on lui en fait porter la responsabilité. Cela a d'abord une signification juridique et non à proprement parler une signification morale. Le dommage commis doit être réparé, même si la cause n'était pas un méfait, même si la conséquence n'était ni prévue ni voulue. Il suffit que j'aie été la cause active. Mais cette condition vaut pourtant seulement en lien causal étroit avec l'acte, de sorte que son imputation sera univoque et que la conséquence ne se perdra pas dans l'imprévisible. [...] Or il y a encore un tout autre concept de responsabilité [...] ; un concept en vertu duquel je me sens donc responsable non en premier lieu de mon comportement et de ses conséquences, mais de la *chose* qui revendique mon agir. Par exemple la responsabilité pour la prospérité d'autrui « n'envisage » pas seulement des projets d'action donnés du point de vue de leur acceptabilité morale, mais elle oblige à entreprendre des actions qui ne poursuivent pas d'autre fin. Le « pour » de l'être responsable a ici manifestement un tout autre sens que dans la classe précédente, qui ne se rapporte qu'à soi. Le « pourquoi » se trouve en dehors de moi, mais dans la sphère d'influence de mon pouvoir et il en a besoin ou il est menacé par lui³⁸.

Ce *principe responsabilité* ne peut donc être de nature strictement juridique, puisqu'il ne réfère ni à la sanction prochaine, ni à la crainte d'agir ; il est, en fait, une principe de *préoccupation positive* et de *souci constant* pour autrui et son devenir. Il est vrai qu'un principe de responsabilité ne peut exister sans la prise en compte objective des actes et de leurs conséquences dans les différentes situations concrètes ; cependant, ce principe suppose également que la présence de l'autre devienne une instance décisive et que la notion de responsabilité subjective ne saurait être détachée de l'altérité et du respect de ses figures variables. Bien que l'idée de responsabilité concerne en premier lieu la personne et son action individuelle, elle s'accommode néanmoins très aisément d'une réflexion coopérative et partagée : la consultation, le dialogue et la discussion se prêtent bien à la clarification d'une conscience qui peine à répondre aux sollicitations qu'induit le concept moral de la responsabilité subjective et positive dont parlent Piaget, Etchegoyen ou Jonas. Comme nous le verrons dans ce qui

³⁸ JONAS, H., *Le Principe Responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*, trad. J. Greisch, Paris, Cerf, 1992, p. 132-133.

suit, ces méthodes de coopération sont, selon Piaget, particulièrement efficaces dans une équipe pédagogique comme dans tout processus d'éducation.

1.3 *L'approche piagetienne de l'éducation progressiste : « la jeunesse fait sa propre éducation ».*

Piaget a observé différents stades dans le processus d'acquisition des règles du groupe : l'enfant est amené à passer du stade de l'anomie et de l'hétéronomie à celui de l'autonomie ; c'est-à-dire de la non-conscience de la règle à l'obéissance inconditionnelle à celle-ci jusqu'à la capacité de la modifier librement et coopérativement avec les partenaires³⁹. Selon Piaget, ce développement moral se manifeste et s'observe d'abord dans les jeux d'enfant (*play games*). Il a remarqué que dans ces jeux, tout développement cognitif ou moral ne peut émerger que de l'action elle-même, c'est-à-dire que la construction et la reconstruction des conceptions du monde ainsi que la connaissance et la reconnaissance d'autrui sont le résultat d'une interaction directe avec l'environnement naturel et social⁴⁰. Bref, l'originalité de la théorie développementale de Piaget est d'avoir remis en question la compréhension durkheimienne de l'action unilatérale du monde adulte « socialisant » l'enfant malgré sa nature autonome.

Piaget a déterminé que la conscience morale peut être considérée comme un processus développemental qui se transforme selon l'âge d'un individu. Dans ses premiers rapports avec le monde des règles morales qui orientent et guident l'action, l'enfant agit par stricte adhésion aux normes et aux devoirs prescrits par l'autorité (le monde des adultes). À ses débuts, l'enfant est d'abord

³⁹ LELEUX, C., *Repenser l'éducation "civique"*, p. 55.

⁴⁰ En effet, l'une des idées motrices de la conception piagetienne du développement intellectuel et moral est que l'adaptation de la connaissance du monde se fait chez l'enfant *par et dans l'action* : un équilibre tend constamment à se reformer entre ce que l'enfant assimile et ce à quoi il s'adapte.

motivé par une conception égoïste du monde et il projette aux autres ses propres pensées et désirs ; mais peu à peu, il apprend non seulement à considérer les actions d'autrui en fonction de leurs résultats et de leur utilité, mais aussi en fonction des intentions et des raisons qui ont poussé une personne à agir ; par exemple, une éthique de l'intention serait placée à un stade plus élevé du développement moral qu'une éthique purement conséquentialiste.

Durkheim, tout comme Piaget, croit que la conscience morale résulte de l'interaction sociale et de l'intégration de l'individu dans le groupe ; toutefois, il prétend que le développement moral est le résultat d'une intégration de la personne qui se manifeste par le respect des symboles, des règles et de l'autorité du groupe. Durkheim conçoit le développement moral davantage comme une *assimilation passive* des règles de conduite et de comportement. L'enfant apprend *de facto* les normes morales lorsqu'il se trouve jeté dans une « forme de vie » particulière. En revanche, chez Piaget, le développement moral ne peut pas être purement passif. La conscience morale se développe à travers une interaction et une capacité d'*adaptation active* des individus au sein d'un groupe. Le développement moral doit être stimulé *progressivement* et *activement* par les éducateurs qui fournissent aux étudiants l'opportunité de trouver, par eux-mêmes, des solutions à des problèmes normatifs divers. À vrai dire, Piaget s'élève fermement contre tout endoctrinement passif et rigide ; au contraire, il faudrait

[...] en venir aux procédés « actifs » d'ordre spécifiquement moral. Ces procédés s'inspirent de la notion bien connue de *self-government*. Pour apprendre la physique ou la grammaire, il n'est de meilleure méthode que de redécouvrir pour soi, par l'expérience ou par l'analyse des textes, les lois de la matière ou les règles du langage : de même, pour acquérir le sens de la discipline, de la solidarité et de la responsabilité, l'école « active » s'est efforcée de placer l'enfant dans une situation telle qu'il expérimente directement ces réalités spirituelles et en découvre peu à peu lui-même les lois constitutives. Or, puisque la classe forme une société réelle, une association reposant sur le travail en commun de ses membres, il est tout naturel de confier aux enfants eux-mêmes l'organisation de cette société. En élaborant eux-mêmes les lois qui régleront la discipline scolaire, en élisant eux-mêmes le gouvernement chargé

d'exécuter ces lois et en constituant eux-mêmes le pouvoir judiciaire ayant pour fonction de réprimer les délits, les enfants acquièrent la possibilité d'apprendre par l'expérience ce qui est l'obéissance à la règle, l'attachement au groupe social et la responsabilité individuelle. Loin de préparer à l'autonomie de la conscience par des procédés fondés sur l'hétéronomie, l'écolier découvre les obligations morales par une expérimentation vraie, intéressant sa personnalité entière⁴¹.

La conception développementaliste et anti-innéiste de Piaget suppose, au point de vue de l'expérience psycho-pédagogique, que c'est dans les relations interindividuelles que se développera un univers normatif. Ce sont les rapports qui se constitueront entre lui et les adultes ou entre lui et ses semblables qui amèneront l'enfant à prendre conscience de son devoir et à mettre au-dessus de son moi cette réalité normative en quoi consiste la morale⁴². Ces rapports appellent toutefois une *relation de coopération*, exigent la *discussion sincère* et bien conduite et renvoient à l'expérience vivante du *respect mutuel* : étant donné que la personne se réalise dans les activités de multiples individus, des relations de coopération qui se conforment à des principes d'action acceptés par tous sont les plus aptes, selon Piaget, à exprimer les intérêts de chacun. La nature du moi, en tant que personne morale libre et égale aux autres, est la même pour tous et ce fait s'exprime par la similarité de la forme de base des projets rationnels. En fait, comme membres d'une communauté, nous participons à la reconnaissance des uns et des autres dès que nous apprécions ce que font les autres comme des choses que nous aurions pu faire nous-mêmes, mais qu'ils font pour nous et ce que nous faisons est de même fait pour les autres. Piaget demande « que chacun, sans sortir de son point de vue, et sans chercher à supprimer ses croyances et ses sentiments, qui font de lui un homme en chair et en os, attaché à une portion bien délimitée et bien vivante de l'univers, apprenne à se situer parmi l'ensemble des autres hommes. Que chacun tienne ainsi à sa perspective propre, comme à la seule qu'il connaisse de

⁴¹ PIAGET, J., *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, textes réunis par C. Xypas, Paris, Anthropos, 1997, p. 42.

⁴² *Ibid.*, p. 24-25.

l'intérieur, mais comprenne l'existence des autres perspectives ; [...] c'est dans cet effort de mise en relations que consiste toute idée de coopération ou de respect mutuel »⁴³.

La coopération « ne réside plus dans la participation commune à une réalité transcendante, mais dans la volonté commune de respecter les décisions prises »⁴⁴. Cette volonté commune de respecter les prises de décision ne sera toutefois intériorisée qu'au moment où chaque étudiant-participant, ayant un poids égal dans la balance, se considère à la fois comme l'auteur et le destinataire des normes de la coopération, à l'intérieur d'un espace éducatif de *self-government*. Dans cet espace, il est permis aux étudiants-participants de créer et de constituer les fondements de leur propre association collective. Ils sont amenés à se comprendre comme des acteurs qui participent à la définition et à la mise en œuvre de ces fondements ; en les intériorisant communément, les participants les *supporteront* consciemment et les reproduiront dans des manières d'agir appropriées aux différentes situations. Le *self-government* des écoliers et l'apprentissage de la vie démocratique à l'école demeurent, pour Piaget, la meilleure « préparation à la vie du citoyen, d'autant meilleure que l'exercice concret et l'expérience même de la vie civique y remplacent la leçon théorique et verbale ». L'essentiel dans cette approche pédagogique progressiste de *self-government* « n'est pas la structure variable ou la morphologie extérieure du groupe, mais ce fait général que, dans les méthodes d'autonomie et de coopération, *la jeunesse fait sa propre éducation* »⁴⁵. La formation académique devrait ainsi réserver suffisamment d'occasions pour initier les étudiants aux projets coopératifs et pour favoriser les différentes initiatives d'autogestion des conseils d'élèves ; c'est une exigence pédagogique décisive qui a non seulement été articulée par Piaget, mais également par J. Dewey :

⁴³ PIAGET, J., *L'éducation morale à l'école*, p. 127.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 63.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 121-122.

l'école doit être elle-même une vie communautaire avec tout ce que cela implique. Les perceptions et les intérêts sociaux ne peuvent se développer que dans un milieu vraiment social - un milieu où il y a échange dans la création d'une expérience commune. [...] Au lieu d'une école séparée de la vie, conçue comme un endroit où on apprend des leçons, c'est un groupe social en miniature où l'étude et le développement sont liés à l'expérience présente partagée. Non seulement les terrains de jeu, les salles de classe, les ateliers, les laboratoires, orientent-ils les tendances actives naturelles des jeunes, mais ils impliquent échange, communication et coopération - toutes choses qui accroissent la perception des liaisons. [...] Ce qui est appris et utilisé dans une occupation ayant un objectif et impliquant la coopération avec les autres est une connaissance morale, qu'on la considère consciemment ainsi ou non. Car elle crée un intérêt moral et confère l'intelligence requise pour rendre cet intérêt effectif dans la pratique⁴⁶.

1.4 *L'éducation comme transmission de l'héritage.*

Il faut souligner que D. Belzile, professeur de sociologie, a identifié deux problèmes qui peuvent émerger d'une approche progressiste de la pédagogie active, fondée chez Piaget sur l'expression libre et le *self-government* des étudiants. Premièrement, il y a un danger possible de tomber dans une activité purement stratégique qui n'incite pas aux compromis raisonnables reposant sur la participation *égale* et *généralisée* de tous les élèves-participants, mais plutôt aux rapports de force à l'intérieur de la classe d'élèves (ou encore pire la « dictature » d'une minorité exerçant son pouvoir sur les autres élèves). Deuxièmement, ce qui nous apparaît plus important, comme problème, c'est qu'à l'intérieur d'un système de *self-government* des étudiants, « les jeunes grandissent généralement avec des valeurs qui leur font croire que le monde se réfléchit à partir d'eux ». Pour ainsi dire, le jeune développerait la croyance que le monde, les savoirs et la culture ne sont que le prolongement de soi-même. Belzile continue en disant que « ce processus de valorisation psychologique enferme les jeunes dans un univers de conformité à la culture dominante du moi [...] ». Cet individualisme radical

⁴⁶ DEWEY, J., *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, trad. G. Deledalle, Paris, Armand Colin, 1975, p. 420 et 422.

s'exprime sous la forme du droit d'être soi. "J'ai bien le droit de penser cela" devient alors un argument suffisant pour clore leur point de vue, dépourvu d'autres références qu'eux-mêmes. Chacun est ainsi enfermé dans son univers de valeurs personnelles dans lequel tout est valable. Cette interchangeabilité des points de vue crée le vide en empêchant toute transmission culturelle »⁴⁷.

Mais empêcher cette transmission culturelle - du fait que les jeunes grandissent *en faisant leur propre éducation* avec des perspectives et des références qui leur font croire que le monde et la culture ne se construisent et ne se réfléchissent qu'à partir d'eux - mènerait, selon H. Arendt, directement vers une « crise de l'éducation », pour finalement aboutir à une « crise de la culture »⁴⁸ en général. Ce que Arendt nous présente, c'est une crise de l'éducation qui est étroitement liée à la crise de la tradition et de l'autorité provoquée par notre attitude moderne de mépris envers tout ce qui touche au « passé ». Jadis,

éduquer, [...] c'était simplement « vous faire voir que vous êtes tout à fait digne de vos ancêtres » et dans cette tâche, l'éducateur pouvait être un « partenaire dans la discussion » et un « partenaire dans le travail », car lui aussi, bien qu'à un niveau différent, passait sa vie les yeux fixés vers le passé. Camaraderie et autorité n'étaient dans ce cas que les deux faces d'une même chose et l'autorité de l'éducateur était fermement fondée dans l'autorité plus vaste du passé en tant que tel. Cependant, nous ne sommes plus dans cette situation aujourd'hui [...]. Dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition⁴⁹.

Chez Arendt, l'éducation ne tend pas à être « conservatrice » au sens social ou politique du terme, sens habituellement péjoratif compris comme une méfiance à l'égard de la nouveauté et de

⁴⁷ BELZILE, D., « Qu'est l'enseignement devenu. La panoplie de trucs développés par les sciences de l'éducation déguise l'impuissance des institutions à offrir un rapport au monde significatif », in *Le Devoir*, 8 mai, 1999, p. A13.

⁴⁸ ARENDT, H., *La crise de la culture*, trad. P. Lévy, Paris, Gallimard, 1972. Voir plus précisément le chapitre intitulé « La crise de l'éducation ».

⁴⁹ *Ibid.*, p. 232-234.

l'inexpérimenté, comme des attitudes exprimant une préférence exagérée pour l'ancien, le reconnu, l'autorité et la continuité des hiérarchies : l'éducation « n'a pas pour fonction de permettre aux élites de conserver leur pouvoir ou leurs privilèges. Mais elle doit *conserver* l'héritage culturel de savoir et d'expérience reçu du passé et le *transmettre* aux nouvelles générations »⁵⁰. L'intériorisation d'une tradition culturelle et historique est d'abord un socle significatif servant à *interpréter et comprendre* notre rapport au monde et à autrui ainsi que le sens de notre existence. Le concept traditionnel de *socialisation* désigne justement le processus par lequel l'individu, né dans une société particulière, intériorise des exigences sociales, acquiert des valeurs communes et adopte des normes de comportement par lesquelles se maintient la collectivité. Ce concept permet d'analyser la capacité, socialement constituée, des hommes à acquérir par l'éducation - au sens large du terme - les moyens de participer à la vie commune. C'est par la socialisation, dont l'école est, dans les sociétés modernes, un instrument essentiel, que l'on devient membre d'une collectivité. En transmettant fidèlement l'héritage de savoirs et de traditions, l'éducateur, comme le croit Arendt, permettra aux générations futures d'être responsables de leur tradition et de la continuer, sans pour autant restreindre leur capacité d'innovation. En présentant le monde tel qu'il est, « c'est-à-dire tel qu'il est devenu », l'éducateur permet aux enfants de s'ouvrir au monde extérieur, de le connaître et « de prendre leur place dans ce monde, sans se mêler d'innover à leur place. En assumant la responsabilité de la tradition, l'éducateur ne cherche pas à préserver le monde tel qu'il est, mais à permettre aux enfants (aux "nouveaux venus") de le *continuer* »⁵¹.

Selon Arendt, un des rôles importants de l'éducateur est de présenter un sol historique et culturel denses et déjà significatif, car l'enfant peut y trouver un appui, afin de se situer dans un « monde vécu »

⁵⁰ CANIVEZ, Patrice, *Éduquer le citoyen ?*, Paris, Hatier, 1990, p. 137.

⁵¹ *Ibid.*, p. 138.

qu'il reproduit en intériorisant ses structures réciproquement reconnues. Les sujets *vivent* dans un monde qui se présente chaque fois comme un tout intersubjectivement partagé, présent à l'arrière-plan. Autrement dit, l'enfant reproduit et perpétue un monde vécu qu'il partage avec les autres et il en intériorise les structures fondamentales - elles-mêmes reconnues par autrui. L'école, en tant que système d'action chargé de la reproduction culturelle, de l'intégration sociale et de la socialisation, sédimente les composantes du monde vécu, telles que la culture, la société et les structures de la personnalité, qui constitueront, par la pratique quotidienne de la communication, des ensembles cohérents de sens : « le savoir culturel s'incarne dans des formes symboliques, objets d'usage et technologies, mots et théories, livres et documents, tout autant que dans des actions. La société s'incarne dans des ordres institutionnels, dans des normes juridiques ou dans ces enchevêtrements que forment les pratiques et les usages régulés par des normes. Les structures de la personnalité, enfin, s'incarnent littéralement dans le substrat constitué par des organismes humains ». Les significations du monde et de la société ne se transmettent et ne se cristallisent que dans la pratique quotidienne de la communication. Les sujets *socialisables* et *socialisés* « à travers la communication ne seraient pas des sujets sans le réseau des ordres institutionnels et des traditions que sont la société et la culture »⁵². Bref, les structures symboliques du monde vécu se reproduisent dans les formes de la tradition culturelle, du savoir, de l'intégration sociale et de la socialisation, et ces processus ne peuvent s'accomplir que par le canal de l'éducation et de l'activité communicationnelle.

⁵² HABERMAS, J., *La pensée postmétaphysique. Essais philosophiques*, trad. R. Rochlitz, Paris, Armand Colin, 1993, p. 99-100.

1.5 Le processus éducatif comme « production » d'un nouvel environnement éthique.

Aucune personne consciente de l'importance de développer un sens critique et une imagination éthique n'est prête à soutenir que l'enseignement moral doit se faire *in extenso* par un endoctrinement coercitif. Au contraire, le processus de formation éthique doit être aussi raisonné que le permet le développement de l'intelligence. Toutefois, avant que l'enfant puisse développer un esprit critique et avant qu'il s'éveille au concept de justification morale et à l'évaluation de la validité des préceptes moraux existants, certaines attitudes sociales de comportement lui sont enseignées, restreignant ainsi ses libertés naturelles ou tendances spontanées. Comme le mentionne J. Rawls⁵³, la première étape préreflexive du développement moral se nomme « la morale de l'autorité » (le niveau préconventionnel selon l'échelle de Kohlberg) dans laquelle les dispositions et les comportements préférables sont généralement inculqués par une autorité légitime - telle que la famille - à l'aide de différents renforcements positifs et négatifs. Par la suite, dans le processus d'apprentissage, l'enfant développe « la morale de groupe » (le niveau conventionnel) où, agissant dans un groupe relativement bien ordonné, il se rend compte que c'est par le respect de certains principes prescriptifs et de certaines valeurs partagées qu'il peut espérer entrer dans ce groupe et y participer en tant qu'agent conscient de la réciprocité interindividuelle des règles morales et juridiques qui assurent un minimum d'entente et des avantages mutuels pour tous. Ici, l'enfant intègre un cadre de valeurs hiérarchisées et obéit à quelques grands principes passablement imposés par les adultes ; il apprend à voir le monde comme un lieu où s'exerce un ensemble de règles déjà structuré en manière d'agir.

Ces deux premières étapes, soit la morale de l'autorité et la morale de groupe, sont étroitement liées aux commandements moraux qui prennent la forme d'impératifs transcendants. Les enfants sont

⁵³ RAWLS, J., *Théorie de la justice*, trad. C. Audard, Paris, Seuil, 1987, p. 503 sq.

d'abord confrontés aux prescriptions extérieures portant sur l'action à réguler avant d'être en mesure de discuter sur les jugements et les raisons qui commandent l'action morale. Par le fait d'être « toujours déjà » situé dans une forme de vie pré-structurée et d'être attaché à une communauté donnée, l'enfant a accès à un cadre de valeurs et à un ensemble de prescriptions qui lui permettent de coordonner ses actions avec autrui et de partager avec son environnement social immédiat une conception *relativement* similaire de ce qui est prescrit, accepté, toléré et interdit. Avant de passer à une étape de justification rationnelle des normes morales ou de remise en question de la légitimité des prescriptions socialement acceptées, tout individu est situé dans un monde de la vie et il baigne déjà dans un *environnement éthique significatif* qui établit, dès le début, certains traits structuraux fondamentaux communs aux projets de tous. Le premier cadre de valeurs et de prescriptions qui est enseigné permet au jeune individu de juger de l'acceptabilité morale de ses actions et de celles des autres. Dans le processus même de socialisation, on ne peut éviter de « transmettre les valeurs qui fondent notre société démocratique (l'égalité, les libertés fondamentales, le respect de l'autre, la justice, la coopération, la solidarité) [...] »⁵⁴. C'est la famille, ensuite l'école, qui inculquent aux enfants les règles sociales et les comportements qui correspondent aux valeurs qui sont traditionnellement ou rationnellement soutenues. Les parents et les éducateurs participent « ainsi de cette discipline qu'impose la société à l'individu, par l'intermédiaire des institutions, des lois, et d'une manière générale de la pression sociale »⁵⁵.

Mais lorsque les questions morales sont abordées d'une manière plus réflexive et critique et que l'individu, généralement au tournant de sa majorité, commence à *questionner* et à *problématiser* directement la légitimité de certaines normes sociales existantes, progressivement se développe « la

⁵⁴ LES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Québec, Ministère de l'éducation, 1996, p. 5.

⁵⁵ CANIVEZ, P., *op. cit.*, p. 146.

morale fondée sur des principes » ou « la morale postconventionnelle », pour utiliser respectivement les expressions de Rawls et de Kohlberg. À ce niveau, l'éducation morale ne peut plus se contenter d'inculquer des schémas de comportements, ni des types de solutions « toutes-faites ». Ici, l'éducateur ne peut plus s'en remettre au simple « dressage » social ou à la stricte imposition du comportement respectueux des législations pré-établies. Même si l'éducation a une fonction normative certaine de « reproduction », de génération en génération, des significations du monde et des fondements existants de *notre* société, tout ne s'arrête pas là. Elle doit également fournir un contexte et un espace de « production »⁵⁶ - d'interprétation et de constitution - d'un nouvel environnement éthique. C'est en fournissant un contexte éducatif en vue du développement de l'intelligence critique et de la production de la critique sociale, aussi bien que de sa reproduction, que nous pourrions amener le jeune individu à « comprendre pourquoi *ceci* est exigé - et, le cas échéant, pourquoi *cela*, qu'en fait on exige de lui, n'est pas exigible »⁵⁷. La critique sociale comme levier de changement naît de la vie critique des individus eux-mêmes. Pour utiliser une expression deweyenne, la *social intelligence*⁵⁸ prend source dans la capacité des individus de la société d'observer adéquatement et de comprendre réflexivement les situations sociales⁵⁹. En fait, toute éducation doit répondre à une double réalité : elle doit à la fois « reproduire » un ensemble de règles et de normes qui encadrent l'action et servent ainsi à aménager les états de tensions et « produire » un réservoir d'énergie qui crée et entretient la vie critique dans un monde d'action.

⁵⁶ Évidemment, le mot « production » ne peut ici se réduire à la signification qu'il a pris dans l'univers économique ; nous l'entendons bien plus dans son sens étymologique : *pro-ducere* signifie d'abord « manifester » ou « faire apparaître » ; il réfère à la capacité de réaliser les conditions et les formes concrètes de cet apparaître.

⁵⁷ WEIL, É., *Philosophie politique*, Paris, Vrin, 1956, p. 53.

⁵⁸ DEWEY, J., *Moral Principles in Education*, New York, Philosophical Library, 1959, p. 42.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 43.

L'institution d'éducation a donc un défi de taille, puisqu'elle ne doit pas s'efforcer de transmettre une mode philosophique passagère en confondant endoctrinement et pédagogie. Elle doit, en plus d'encourager la tolérance de la diversité⁶⁰, amener chaque individu raisonnable et critique à identifier, à justifier et à défendre le choix de ses discours et de ses manières d'agir, en s'appuyant sur un ensemble de références normatives pouvant être argumentativement légitimées, dans la mesure du possible, par leur généralisabilité ou leur acceptabilité mutuelle.

On a souvent tendance à se représenter la rationalité éthique comme une rationalité personnelle, à considérer que l'éthique porte nécessairement un important coefficient d'individualité, et qu'en éthique la pensée la plus féconde est la pensée introspective la plus intime d'une conscience individuelle et subjective. Dans ce contexte, surtout depuis l'*Émile*⁶¹ de J.-J. Rousseau, l'idée persiste selon laquelle l'éducation morale est une « éducation du sentiment moral »⁶² dans laquelle la rationalité (ou plutôt la « désirationalité »⁶³) se présente avec une haute corrélation de sentiments, d'inclinations et de désirs naturels intrinsèquement subjectifs : « les œuvres de la vie bonne ne peuvent procéder que de la “désirationalité” humaine. C'est la désirationalité humaine qui constitue la matière même de l'éducation éthique. Éduquer cette potentialité humaine [chez la jeune personne],

⁶⁰ Cette tolérance envers les différences des autres proviendra non pas de la connaissance de ce qui est normal ou anormal, mais de l'appréciation mutuelle du caractère unique de chacun, défini en fonction de son individualité. PORCHER, L., ABDALLAH-PRETCEILLE, M., *Éthique de la diversité et éducation*, Paris, PUF, 1998.

⁶¹ ROUSSEAU, J.-J., *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.

⁶² Le « sentiment » inclut tout ce que nous ressentons en propre, en particulier les émotions de diverses intensités et les passions, ainsi que les inclinations générales de l'homme. Une « morale du sentiment », pouvant se fonder sur la pitié, l'inspiration du cœur comme chez Rousseau, la sympathie ou même l'amour, s'oppose à une morale rationaliste ou formaliste, issue de la tradition kantienne, qui préconise d'agir « par principes », quel que soit notre sentiment moral envers autrui.

⁶³ Ce terme désigne ici simplement l'idée que la rationalité éthique et la conception de la vie bonne, étant d'abord l'expression d'une personnalité, susciteraient des désirs, des sentiments et des passions semblables à l'expérience esthétique et propres à la tonalité de la vie affective d'une personne.

c'est lui offrir les meilleures nourritures, lui ouvrir les plus vastes horizons et l'élever, en lui montrant comme réalisation et en partie réalisé ce que l'être humain peut avoir de plus admirable »⁶⁴.

Toutefois, la vie éthique, comme savoir-être au quotidien, est, selon nous, beaucoup plus que la réalisation d'une perfection privée, qu'un souci individuel du *bien vivre* et qu'une simple rationalité « des goûts et des couleurs ». Puisque la vie éthique n'aurait aucun sens pour un être humain isolé des autres, elle s'enracine chaque fois dans le *vivre ensemble*, dans la recherche concertée d'un compromis pratique raisonnable et dans l'expression d'une rationalité dialogique. Le questionnement éthique n'est pas simplement un retour réflexif d'un ego sur lui-même, qui dans toute son ipséité, juge la vie bonne. Il survient plutôt au moment de la rencontre d'autrui dans la coopération, la discussion, le compromis et la prise en charge collective de notre destin, dans lequel les choix des personnes décidantes et investies dans une situation doivent répondre non pas *du tout*, mais *pour* le tout.

Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation s'applique à réclamer l'urgence de développer une « compétence éthique pour aujourd'hui ». Dans un de ses rapports, le Conseil⁶⁵ insiste autant sur l'importance d'encourager des aptitudes à la recherche collective d'entente dans le dialogue que sur la nécessité de cultiver l'esprit critique et la créativité éthique des étudiants, étant donné, explique-t-il, que toute réflexion éthique s'inscrit dans une dynamique d'éveil à l'*inachèvement* et à l'*incertitude* de la pensée. Prendre conscience de l'*inachèvement*, c'est réaliser que la réflexion éthique, n'étant jamais tout à fait achevée, exige une capacité de détachement face à la facticité immédiate du réel social, afin de mieux le comprendre et de pouvoir créer de nouveaux idéaux normatifs. C'est pour cela que

⁶⁴ GIROUX, A., « Pour l'éducation éthique postmoderne, quelle rationalité ? », in *Les défis éthiques en éducation*, sous la direction de M.-P. Desaulniers et al., Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 78.

⁶⁵ RAPPORT ANNUEL 1989-1990 SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Québec, Ministère de l'éducation, 1990.

« l'écart entre le réel et l'aspiration devient une tâche »⁶⁶ qui consiste justement à empêcher que les paradigmes ne s'immunisent contre de nouvelles significations morales ou contre la révision des interprétations de situations conflictuelles.

Tout aussi importante, l'acceptation de l'*incertitude* consiste à s'apercevoir « qu'il n'y a plus d'éthique assurée que l'on puisse découper en rondelles pour les situations »⁶⁷. Dans cette position d'incertitude et « dans le contexte d'un pluralisme lui-même multiforme, dans une conjoncture où l'homogénéité morale n'existe plus, dans un temps d'éclatement des modèles culturels, il n'est facile ni pour les individus ni pour les collectivités de répondre aux questions qui se posent ». Les agents d'éducation, qui entendent participer « au développement d'une compétence éthique pour aujourd'hui, doivent apprendre eux-mêmes, comme ils souhaitent l'apprendre à chaque élève, à accueillir cet ensemble d'interrogations, à chercher les causes des phénomènes, à réfléchir sur le sens des événements »⁶⁸.

Après un recul et une réflexion personnelle préalables - orientés vers l'auto-compréhension des réalités morales - par lesquels nous cherchons à comprendre les différents contextes, à bien interpréter les situations, à comparer les possibilités offertes par les situations, à discerner les cadres normatifs et à peser les motifs de la conduite à choisir, il nous est permis de participer à une recherche commune et partagée de significations morales dans des formes de communication et d'expression. En effet, « une compétence éthique pour aujourd'hui requiert qu'on ait appris [...] à dialoguer, à confronter son point

⁶⁶ GRAND'MAISON, J., *Une société en quête d'éthique*, Montréal, Fides, 1977, p. 44.

⁶⁷ DUMONT, F., « Situation de l'éthique », in *L'éthique à venir : une question de sagesse? une question d'expertise?*, Rimouski, Université du Québec à Rimouski, Groupe de recherche Ethos, 1987, p. 19.

⁶⁸ RAPPORT ANNUEL 1989-1990 SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, p. 35.

de vue à celui des autres, à accepter de nuancer sa vision des choses grâce à l'écoute du point de vue d'autrui et à se rendre sensible aux effets de ses opinions et de ses actions sur l'autre. Cette dimension relationnelle et ce dialogue interpersonnel sont même si importants que certains les posent comme des éléments constitutifs de la conscience éthique »⁶⁹. Croire aux « vertus du dialogue »⁷⁰, c'est croire qu'une personne, en marche vers l'atteinte d'une capacité de réflexion partagée, peut être amenée simultanément à « penser l'action » à travers les discours et à instaurer un espace de communication et d'intercompréhension, orienté vers l'entente mutuelle. Ce dialogue sera la tentative, toujours renouvelée, de comprendre les oppositions agissantes qui déchirent, et en le déchirant, animent notre monde⁷¹.

Le dialogue contemporain ne peut avoir qu'une visée éthique, c'est-à-dire qu'il « faut mettre l'accent sur la prise de parole et la régulation de la prise de parole, créer une dynamique d'interaction et de participation, apprendre aux individus à être des acteurs, c'est-à-dire à choisir leurs valeurs, à les défendre, à se positionner dans l'existence et face aux autres, à reconnaître et respecter l'autre »⁷². Cette délibération éthique donne, aux éducateurs comme aux élèves, la possibilité d'« apprendre à s'interroger sur eux-mêmes, à partager leurs solutions avec d'autres, à discuter des valeurs qui les font vivre, à rechercher des consensus sur des questions fondamentales qui concernent la collectivité et à pratiquer la discussion démocratique »⁷³. L'action éducative ne peut se passer d'un échange communicationnel qui suppose la reconnaissance de l'altérité d'autrui dans une relation de

⁶⁹ *Ibid.*, p. 36.

⁷⁰ WEIL, É., « Vertu du dialogue », in *Philosophie et réalité*, Paris, Beauchesne, 1982.

⁷¹ *Ibid.*, p. 293.

⁷² RAPPORT ANNUEL 1997-1998 SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éduquer à la citoyenneté*, C. Saint-Pierre présidente, Québec, Ministère de l'éducation, 1998, p. 24.

⁷³ RAPPORT ANNUEL 1989-1990 SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, p. 36.

coopération, c'est-à-dire la reconnaissance d'autrui *en tant que pur sujet et support actif de la relation* et non pas seulement *en tant que simple objet et support passif d'information*. D'après les *Séquences didactiques de philosophie*⁷⁴ de C. Leleux, un des principaux objectifs de la formation morale est justement de reconnaître l'autre comme partenaire d'un échange et d'une discussion. Nous sommes en bout de ligne amenés à remplacer la « philosophie de la subjectivité » par une « philosophie de l'intersubjectivité », en nous efforçant de remplacer l'ancienne conception de « la “raison” centrée sur le sujet » par ce qu'on peut appeler une « “rationalité” dite communicationnelle » ; une telle rationalité pratique est de par sa nature incarnée dans les contextes de l'action communicationnelle et dans les structures d'un monde vécu partagé.

Toutefois, pour espérer qu'un dialogue soit vraiment générateur d'une nouvelle conscience éthique aidant à cheminer vers de nouveaux consensus collectifs, on doit « contribuer à développer [...] l'esprit critique et l'esprit créatif »⁷⁵ et permettre « à chacun et chacune d'exercer la prise de distance et le discernement nécessaires à la conscience éthique »⁷⁶. Cette distance critique s'exerce par rapport aux divers repères sociaux, car aucun de ces repères - que ce soit l'opinion publique, les hiérarchies pré-établies, les morales institutionnalisées, le droit ou l'héritage culturel - ne remplace la conscience critique et créatrice de chacun. La compétence éthique pour aujourd'hui, liée à la mutation sociale, exige de chaque élève comme de chaque agent éducatif qu'il connaisse le mieux possible ces repères normatifs, qu'il soit conscient des influences et des conditionnements qui les marquent, mais aussi qu'il puisse s'en distancier. Cette distance critique face aux repères moraux conventionnels est,

⁷⁴ LELEUX, C., *Séquences didactiques de philosophie*. Voir la partie intitulée le « Rappel des objectifs généraux d'une formation morale ».

⁷⁵ RAPPORT ANNUEL 1989-1990 SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, p. 36.

⁷⁶ *Idem*.

comme nous le verrons dans la deuxième partie de cette étude, l'une des étapes les plus importantes dans l'achèvement de ce que Kohlberg a nommé la morale postconventionnelle guidée par des principes éthiques autonomes et renforcée par une capacité de pensée abstraite et hypothétique. D'une part, ces repères peuvent être des reflets de conjonctures passées qui ne correspondent pas, en tous points, à la mutation sociale actuelle ; de l'autre, dans une interaction évidente, ils indiquent des chemins, pointent des directions, fixent des balises. « Mais ils ne se substituent jamais à la créativité éthique de chacun, là où s'amorce en définitive, comme l'écrivait Saint-John Perse, cette marche fière de chaque être humain "sous son fardeau d'Humanité" »⁷⁷.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 37.

DEUXIÈME PARTIE

DISCUSSION ET DÉVELOPPEMENT : UN PARADIGME DIALOGIQUE DE L'ÉTHIQUE ET DE L'ÉDUCATION À L'ÉTHIQUE

2.1 *Éducation, mentalité démocratique et reconstruction kohlbergienne du développement moral*⁷⁸.

Pour Kohlberg, il existe une relation étroite entre le développement du raisonnement moral et l'intégration de l'individu à la société démocratique : l'éducation morale comme l'éducation à la démocratie doivent amener l'individu à passer progressivement d'une perspective *autocentrique* à une perspective *sociocentrique* pour atteindre, finalement, une perspective *humanocentrique*. Cette dernière est fondée d'une part sur une entière réciprocité de certaines normes morales pouvant hypothétiquement être reconnues comme universellement valides par tout être raisonnable⁷⁹, et d'autre part, sur une identification aux principes constitutionnels de la démocratie moderne et aux droits humains fondamentaux consentis dans l'intérêt de chacun, à l'intérieur de tous les États de droit

⁷⁸ La théorie développementale du jugement moral de Kohlberg peut être comprise comme une science reconstructive ; pensons également à l'épistémologie génétique de Piaget qui se constitue autour de l'hypothèse que les structures de la connaissance se construisent progressivement. Les sciences reconstructives ont généralement comme objet l'élaboration des structures formelles et universelles du développement humain. Ces sciences reconstructives veulent, en fait, transformer un savoir pré-théorique, que des sujets compétents possèdent dans la pratique, en un savoir concret et explicite. De telles sciences ont quelque chose en commun : dans chacun des cas - pour utiliser la distinction de Ryle entre le « knowing-how » (savoir-faire d'un sujet compétent capable de produire une chose ou une performance déterminée) et le « knowing-that » (savoir explicite de la manière dont le sujet procède pour s'y connaître en telle ou telle matière) - le but est de fournir une connaissance théorique et explicite (« knowing-that ») d'un savoir implicite et pré-théorique (« knowing-how »). Ces sciences étudient une réalité sociale symboliquement pré-structurée. Les reconstructions rationnelles avancées par ces sciences sont dirigées vers l'élaboration explicite des différentes formes de compétences humaines universelles (par exemple, la compétence à parler et à comprendre un langage). Comme toutes les disciplines scientifiques, les hypothèses qu'elles avancent sont faillibles. Le point méthodologique le plus important est que les sciences reconstructives sont *empiriques*. Voir à ce sujet BERNSTEIN, R. J., « Introduction », in *Habermas and Modernity*, sous la direction de R. J. Bernstein, Cambridge, The MIT Press, 1985, p. 16.

⁷⁹ « Depuis la parution de *Theory of Justice* de John Rawls, Kohlberg utilise [une] éthique qui se rattache à Kant [...], avant tout pour affirmer des conceptions philosophiques sur la “nature du jugement moral” qu'il avait d'abord forgées en s'inspirant de G. H. Mead : ces analyses renvoient aux caractéristiques d'un “point de vue moral”, suggérant que le raisonnement véritablement moral implique des caractéristiques telles que l'impartialité, la capacité d'universaliser, la réversibilité et la reconnaissance des normes en usage ». HABERMAS, J., *Morale et communication*, p. 134-135.

démocratiques. Selon les hypothèses normatives de Kohlberg, l'émergence d'une véritable « mentalité démocratique » présuppose, chez un individu, l'accès à un niveau postconventionnel du raisonnement moral ou, plus précisément, au cinquième et avant-dernier stade⁸⁰ du développement moral, associé à une orientation légale de type contrat social⁸¹ et à la reconnaissance des principes universalistes de justice, des droits de l'homme et des principes généralement constitutifs de l'État de droit moderne comme la démocratie, la citoyenneté, les libertés égales, l'égalité d'attribution des droits, etc⁸².

Comme le soutient Kohlberg, l'éducation morale et l'éducation à la démocratie trouvent leurs origines dans un même processus éducatif qui demande aux établissements d'éducation de devenir des lieux de débats argumentatifs, où l'on permet aux étudiants de réfléchir sur des dilemmes sociaux et moraux et d'en discuter en groupe. Il ne suffit pas ici de s'en tenir à la spontanéité de l'opinion, mais de présenter les raisons de juger de telle ou telle manière, en faisant se confronter des positions divergentes, pour qu'elles s'explicitent et s'approfondissent en se confrontant, de manière telle que la maturation du jugement et un passage plus rapide du stade de la moralité conventionnelle à celui de la moralité postconventionnelle puissent s'en trouver favorisés⁸³. Pour Kohlberg, la méthode

⁸⁰ Le sixième et dernier stade du développement de la conscience morale postconventionnelle inclut, selon Kohlberg, les perspectives du cinquième auxquelles on ajoute la capacité d'agir selon des principes moraux autonomes et de juger de la validité des discours moraux à travers leur acceptabilité *universelle-réciproque*. L'impartialité de la fondation et de la justification des normes morales est liée au fait que les normes ne peuvent plus être justifiées en vertu d'une simple référence à un ordre normatif existant, comme c'est le cas à un niveau conventionnel, mais doivent être justifiées de manière autonome, en référence aux principes abstraits et formels comme la *règle d'or*, l'*impératif catégorique* kantien ou le *principe d'universalisation*.

⁸¹ Tel un *contrat social*, « les constitutions modernes reposent sur l'idée du droit rationnel selon laquelle les citoyens s'associent de leur propre chef pour former une communauté de sujets de droit libres et égaux. La constitution met en vigueur les droits mêmes qu'ils doivent s'accorder les uns aux autres s'ils souhaitent réglementer leur vie en commun de façon légitime au moyen du droit positif ». HABERMAS, J., *L'intégration républicaine. Essais de théorie politique*, trad. R. Rochlitz, Paris, Fayard, 1998, p. 205.

⁸² KOHLBERG, L., « A Current Statement on Some Theoretical Issues », in *Lawrence Kohlberg : Consensus and Controversy*, sous la direction de S. Modgil et C. Modgil, Philadelphie/Londres, The Falmer Press, 1986, p. 488-489.

⁸³ MOUGNIOTTE, A., *L'École de la république. Pour une éducation à la démocratie*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1996, p. 132.

pédagogique de réflexion collective sur des dilemmes moraux est très pertinente parce qu'elle est, en définitive, une procédure qui développe autant le jugement moral que la capacité d'argumentation. « La démarche par dilemme s'apparente à celle du débat argumentatif, [...] s'il est vrai que l'argumentation rhétorique n'est pas l'art de l'éloquence sophistiquée, ordonnée à capter l'adhésion par la séduction et au prix de la vérité, mais une technique d'approfondissement appropriée à l'étude de problèmes dont la solution ne relève pas de la [simple] démonstration »⁸⁴, mais de la discussion argumentée, où les individus apprennent à élaborer leurs points de vue, à les défendre, à se positionner dans l'existence face à autrui, à reconnaître et respecter l'autre. Donc, pour Kohlberg, l'outil le plus commun à la disposition des éducateurs est la présentation de différents « dilemmes moraux » qui demandent à l'étudiant, soit de se situer comme véritable acteur à l'intérieur de ceux-ci, soit de déterminer plusieurs directions possibles qu'un agent moral peut *hypothétiquement* prendre pour les aborder⁸⁵. Nous devons donc permettre à l'étudiant de participer comme agent moral à l'intérieur d'un contexte de communication ; de façon analogue à la pédagogie deweyienne, l'institution d'éducation devrait ainsi être le modèle réduit d'une véritable société, où l'on donne la chance à tous de participer à une communauté réglée démocratiquement. La maturation du raisonnement moral ne peut vraiment émerger qu'à l'intérieur d'un contexte éducatif démocratique, fondé sur la réciprocité de la prise de parole et sur la possibilité réelle d'argumenter et de faire valoir équitablement ses intérêts. En d'autres mots, une structure pédagogique démocratiquement organisée est une sorte de contexte éducatif idéal, car pour Kohlberg, la participation libre et la collaboration égalitaire dans une « classe

⁸⁴ *Ibid.*, p. 132-133.

⁸⁵ À noter que le modèle pédagogique de la méthode des cas se situe dans la continuité de cette approche kohlbergienne de la présentation des dilemmes moraux. La méthode des cas est particulièrement utilisée par les éducateurs dans les domaines connexes aux éthiques appliquées, telles que la bioéthique et l'éthique des affaires. Les études de cas (*case studies*) permettent une implication pratique des individus dans un contexte actif de prise de décision. Par des études de cas, les individus apprennent à décrire avec complétude les caractéristiques pertinentes d'une situation réelle de conflits, à discuter des principes théoriques aidant à solutionner ces conflits, à identifier les enjeux pratiques, à prendre des décisions concrètes en considérant tous les acteurs impliqués et leurs intérêts, à reconnaître leur liberté collective de choisir et à donner une signification engagée à ces décisions à travers la prise en compte des conséquences sur les particuliers et sur l'ensemble.

démocratique d'étudiants » est le contexte le plus fécond pour le développement du raisonnement moral.

Le sens des considérations de Kohlberg se comprend à travers une conception de la pensée morale qui s'inscrit dans la structure d'une société démocratique⁸⁶. Kohlberg présume que le développement du raisonnement moral postconventionnel n'est possible que dans une classe scolaire qui est organisée selon les principes démocratiques élémentaires de *liberté* et d'*égalité* de tous. De là émerge le désir profond de Kohlberg de mettre en œuvre un enseignement centré sur des procédés de discussion ouverts et équitables et sur des modes complexes de justification : la délibération morale doit s'opérer dans un groupe procédant démocratiquement, c'est-à-dire où l'on présuppose la liberté d'expression, l'égalité et la réciprocité des participants qui peuvent formuler des arguments influençant les opinions du groupe sans être soumis à des contraintes coercitives ou à des manipulations tyranniques. Un des buts de l'éducation en général serait, selon Kohlberg, de développer un haut « *degree of collectiveness* »⁸⁷ et seules les classes organisées démocratiquement peuvent le faire. Dans ces classes, l'étudiant apprend à se percevoir comme un participant et comme l'auteur des règles normatives et prescriptives qu'il se doit lui-même d'observer, tout en les supportant consciemment et intentionnellement. Kohlberg croit que les classes scolaires démocratiques permettent l'intériorisation des normes collectives et développent un sens de la communauté. Autrement dit, les normes y sont perçues comme étant consciemment partagées par le groupe ou la communauté. C'est là le résultat du fait que ces normes sont discutées d'une façon ouverte dans une délibération collective qui est une

⁸⁶ OLIVER, D. W. et BANE, M. J., « Moral Education : Is Reasoning Enough ? », in *Moral Education. Interdisciplinary Approaches*, sous la direction de C. M. Beck, B. S. Crittenden et E. V. Sullivan, Toronto/Buffalo, University of Toronto Press, 1971, p. 259.

⁸⁷ KOHLBERG, L., « A Current Statement on Some Theoretical Issues », p. 542.

tentative d'arriver à un accord à leur sujet pour que les intérêts d'aucun des concernés par l'issue de l'interaction ne soient sévèrement déçus ou sacrifiés⁸⁸.

Il serait possible de penser que l'apprentissage moral consiste à développer librement les capacités innées intellectuelles et émotionnelles, en fonction de notre pente naturelle ; c'est-à-dire que nous éprouverions pour les autres une sympathie naturelle et une tendance innée aux plaisirs de la sociabilité et de la maîtrise de soi, ce qui fournit la base affective des sentiments moraux dès que nous comprenons clairement la nature de nos relations avec nos associés à partir d'une perspective suffisamment générale. Ainsi, les sentiments moraux seraient le résultat naturel d'une compréhension complète de notre nature sociale. Mais contrairement à cette *perspective innéiste*, une *conception développementale* kohlbergienne de l'apprentissage moral présuppose que la conscience morale et tout ce qui constitue notre personne ne peuvent avoir pour source que la culture et l'éducation. L'insertion de la personne dans un système éducatif est donc primordiale, puisque l'essentiel de la personne et de son développement résulte justement de l'apport de l'éducation et de la mise en contact avec l'environnement et les autres.

Kohlberg croit qu'il est possible de stimuler le « processus développemental »⁸⁹ qui conduira à un raisonnement moral mature et de déterminer le développement du jugement moral de la jeune personne sans considérer son contenu. Le signe de la maturité morale d'un enfant est sa capacité à faire des jugements moraux et à formuler des principes moraux de lui-même, plutôt que sa capacité à

⁸⁸ *Ibid.*, p. 542-543.

⁸⁹ KOHLBERG, L., « Moral Education, Religious Education, and the Public Schools : a Developmental View », in *Religion and Public Education*, sous la direction de T. Sizer, Boston, Houghton Mifflin, 1967, p. 179.

se conformer aux jugements moraux des adultes qui l'entourent⁹⁰. Ce qui est déterminant pour l'évolution du jugement moral n'est pas l'issue choisie pour sortir du dilemme (ce que Kohlberg appelle le *contenu*) mais la *structure*⁹¹, la façon de raisonner au sujet d'un dilemme moral. Le développement moral s'évalue à partir de la capacité de l'individu, par la justification de son jugement, à se *décentrer* par rapport à sa singularité, à s'en *abstraire*, pour finalement mobiliser librement des principes, des règles de jugement et d'action qui sont valables pour le plus grand nombre et puis pour tous⁹². Et comme il existe, selon Kohlberg, une bonne corrélation entre le jugement moral et le comportement⁹³, la « force » du jugement moral pourrait stimuler le comportement moral, et la compétence à juger pourrait favoriser la performance à agir dans le sens du jugement par un mouvement d'intériorisation de la règle⁹⁴.

Il est également important de préciser qu'une théorie du développement moral n'est pas une théorie qui nie l'influence de l'environnement ou qui enferme l'individu dans une destinée psycho-biologique pré-programmée. « Si on ne peut pas faire sauter à l'enfant des stades ou inverser l'ordre des stades, on peut au moins agir sur le rythme du développement, préparer, favoriser, hâter certaines évolutions. Ce que la pédagogie peut faire dans le domaine des opérations intellectuelles doit pouvoir être fait aussi dans le domaine du jugement moral »⁹⁵. C'est le processus d'interaction et d'« équilibration »⁹⁶

⁹⁰ *Idem.*

⁹¹ Bien que, selon Kohlberg, nous devions reconnaître la pluralité factuelle des différentes conceptions de la « vie bonne » et de leurs composantes, cette variation des *contenus* n'infirmerait pas forcément l'universalité des *structures* logiques ou des *formes* générales du raisonnement moral et de son développement.

⁹² LELEUX, C., *Repenser l'éducation "civique"*, p. 56 et 58.

⁹³ RAINVILLE, M., *Manuel de formation à l'approche de Kohlberg*, Montréal, Université du Québec, 1978, p. 61.

⁹⁴ LELEUX, C., *op. cit.*, p. 67.

⁹⁵ FORQUIN, J.-C., « L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale », *Revue française de pédagogie*, n° 102, 1993, p. 87.

entre l'organisme individuel et l'environnement éthico-social qui permet le développement moral. Que Piaget et Kohlberg aient remarqué l'importance de l'éducation dans le développement individuel n'est pas un hasard, étant donné qu'ils partagent tous deux un « *concept constructiviste d'apprentissage*, qui repose sur les hypothèses suivantes : on suppose, d'abord, que le savoir en général peut être analysé comme un produit des processus d'apprentissage, ensuite que l'apprentissage procède par apport de solutions à des problèmes, apport qui engage activement le sujet qui apprend, et enfin que le processus d'apprentissage est guidé par les actes de discernement de ceux qui sont, eux-mêmes, directement impliqués »⁹⁷.

En somme, Kohlberg soutient que les discussions entre pairs, initiées notamment par la présentation de dilemmes moraux, peuvent stimuler le développement moral et les écoles ayant adopté un enseignement de type coopératif plutôt qu'axé sur la concurrence seraient susceptibles de faciliter le développement moral des élèves⁹⁸. Dans cet ordre d'idées, il est important, toujours selon Kohlberg, de mettre en place quelque chose comme un *conseil pédagogique de coopération* dans lequel on apprend à analyser, organiser, prévoir, décider et solutionner. « C'est un endroit où chaque enfant a sa place, l'individu et le groupe ont autant d'importance, on y traite autant de l'affectif que du rationnel. C'est le lieu où les enfants font l'apprentissage des droits collectifs et individuels en étant conscients des responsabilités que ces droits supposent. C'est le lieu où presque tout ce qui se passe en classe est

⁹⁶ Rappelons que la théorie du développement moral « dérive, comme Kohlberg le mentionne lui-même, largement de Piaget qui prétend que logique et morale se développent [...] en une succession de stades, chacun d'entre eux étant considéré formellement comme une structure plus équilibrée que le stade précédent. Cela revient donc à affirmer que tout nouveau stade [...] est une structure nouvelle qui inclut les éléments des structures précédentes, mais qui les transforme d'une manière telle, qu'elle présente un équilibre plus stable et plus large ». KOHLBERG, L., « The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment », in *Journal of Philosophy*, vol. 70, 1973, p. 632 ; traduit et cité dans HABERMAS, J., *Morale et Communication*, p. 56.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 54-55.

⁹⁸ DES RIVIÈRES, P., « Le "salut" passe-t-il par la religion ou l'enseignement moral ? », in *Le Devoir*, 31 mars 1999.

dévoilé. Ce n'est pas un tribunal, mais un lieu de résolution de conflits »⁹⁹ et de conciliation des intérêts subjectifs et communs, où les individus en viennent à percevoir les autres personnes comme des « *nôtres* », plutôt que des « *eux* ».

2.2 Développement moral et raisonnement postconventionnel.

Avant même de poursuivre notre étude, il faut savoir à quel type de développement moral nous faisons face. Selon Kohlberg, ce développement peut se comprendre comme une transition progressive des niveaux de raisonnement préconventionnel, conventionnel et, *finalement*, postconventionnel¹⁰⁰. Nous pouvons schématiquement résumer la hiérarchie reconstructive kohlbergienne du développement moral¹⁰¹ de la façon suivante :

Niveau I prémoral ou préconventionnel.

Stade 1. Orientation dite de l'obéissance simple ou de la punition (apprentissage par renforcement positif ou négatif).

Stade 2. Orientation du réalisme utilitaire hédoniste ou de l'utilitarisme relativiste.

Niveau II conventionnel ou morale de la conformité.

Stade 3. Orientation de la bonne concordance interpersonnelle (et de la recherche de l'approbation d'autrui) ou de la forte conformité aux images stéréotypées du comportement de la majorité.

Stade 4. Orientation dite de la loi et de l'ordre. Disposition à soutenir l'autorité, la loi et l'ordre en vue de maintenir la stabilité du lien social.

⁹⁹ JASMIN, D., « Le Conseil de coopération », in *Entre-vues*, n° 27, 1995, p. 27.

¹⁰⁰ Kohlberg partage la conception selon laquelle les approches cognitivistes issues de la tradition piagetienne nécessitent un état final de l'apprentissage caractérisé normativement : l'accent mis sur les aspects intellectuels et cognitifs de la conscience morale appartient explicitement à la tradition morale rationaliste et déontologique issue de Kant.

¹⁰¹ Voir notamment : KOHLBERG, L., « Development of Moral Character and Moral Ideology », in *Review of Child Development Research*, sous la direction de L. Hoffman, New York, Russell Sage Foundation, 1964, vol. 1, p. 400 ; « Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education », in *Moral Education. Interdisciplinary Approaches*, sous la direction de C. M. Beck, B. S. Crittenden et E. V. Sullivan, Toronto/Buffalo, University of Toronto Press, 1971, annexe 1 ; « Moral Stages and Moralization : the Cognitive-Developmental Approach », in *Moral Development and Behaviour: Theory, Research and Social Issues*, sous la direction de T. Lickona, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976 ; *The Psychology of Moral Development : Moral Stages and Life Cycle*, San Francisco, Harper and Row, 1984, Volume 2 ; « A Current Statement on Some Theoretical Issues », in *Lawrence Kohlberg : Consensus and Controversy*, sous la direction de S. Modgil et C. Modgil, Philadelphie/Londres, The Falmer Press, 1986, p. 488-489.

Niveau transitionnel.

Stade 4 et demi. Orientation du relativisme culturel ou du scepticisme axiologique. Les actes sont jugés relativement aux circonstances des différentes situations : on peut choisir à son gré des obligations qui sont définies par des sociétés particulières, mais on ne dispose d'aucun principe qui régit un tel choix.

Niveau III postconventionnel ou morale des principes.

Stade 5. Orientation légale de type *contrat social* fondée sur la reconnaissance des droits humains et subjectifs fondamentaux, des principes constitutionnels généraux, de l'égalité d'attribution des droits civiques, des législations étatiques visant le bien commun et des compromis issus de la négociation démocratique procéduralement régulée.

Stade 6. Orientation des principes de *justice universelle* et des principes moraux autonomes. Les principes moraux choisis sont généralisables, impartiaux et universels. Les critères de jugement les plus importants sont la complète *réciprocité* ou *réversibilité*¹⁰² des droits et des devoirs tant personnels que sociaux et le respect de la dignité égale de tout être humain en tant que *personne* possédant une valeur en elle-même, indépendamment de toute affection et de tout attachement personnels¹⁰³.

En s'appuyant sur ses recherches expérimentales et ses résultats empiriques plutôt controversés, Kohlberg suppose l'invariance de la séquence des stades du développement moral. Il admet toutefois que toutes les personnes ne se développent pas au même rythme et que certaines d'entre elles n'atteindront peut-être jamais le stade final de la pensée postconventionnelle. Pour lui, il apparaît quand même indispensable de placer tous les élèves en situation de juger et de discuter entre eux des jugements moraux préalables aux choix d'action. Cela nécessite, sur le plan pédagogique, d'abord que les questions morales - plutôt que d'être d'emblée présentées comme des questions extérieures par le professeur en tant que personne ou vecteur de socialisation - leur soient soumises comme des

¹⁰² Dans la tradition de la pensée morale, la volonté de réciprocité s'est, entre autres, exprimée sous la forme d'une règle : la règle d'or. La volonté de réciprocité constitue un des actes de naissance du « point de vue moral » : vouloir quelque chose pour moi, c'est aussi le vouloir pour l'autre et reconnaître son semblable implique la possibilité d'adopter son point de vue : « Traitez les hommes de la manière même dont vous voulez être traités par eux ». (*Luc*, 6, 31).

¹⁰³ Les aspects intellectuels et cognitifs de la moralité appartiennent explicitement à la tradition éthique rationaliste issue de Kant. Cette approche a toujours eu ses critiques qui voient bien plus la moralité comme une affaire de sentiments interpersonnels et de sympathies qu'une affaire de principes formels de justice impartiale. C. Gilligan, dans son ouvrage *In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Development* (1982), voit cette exaltation de l'intellect sur l'émotion comme une préférence sexiste stéréotypée pour les valeurs masculines sur les valeurs féminines. Il y a une tendance, en psychologie morale, encourageant une approche non-kantienne, qui définit les aspects du développement socio-moral davantage à travers la particularité des relations interpersonnelles du sujet, en tant que membre d'un groupe social spécifique. Par exemple, chez Gilligan, l'influence du contexte situationnel, la perception empathique de la psychologie de l'autre, le souci constant pour notre prochain et notre auto-compréhension particulière sont tout à fait centraux dans le développement moral. Ils ont même priorité sur les règles universelles et les principes généralisables, préconisés par Kohlberg dans le développement du jugement moral postconventionnel qui cherche à s'ouvrir à l'universalité ou, du moins, à la réciprocité générale des principes et des normes en morale. LOCKE, D., « A Psychologist among the Philosophers : Philosophical Aspects of Kohlberg's Theories », in *Lawrence Kohlberg : Consensus and Controversy*, p. 29.

problèmes ou des dilemmes « à résoudre » et qu'ensuite les enseignants recourent, de façon répétée, à des dispositifs de discussion où les élèves débattent entre eux sur les raisons qu'ils formulent pour justifier leurs jugements. Mais assigner à l'éducation morale la tâche de généraliser l'accès à la pensée postconventionnelle n'est pas négligeable lorsqu'on note, comme le fait J. Lalanne, que la population adulte agit en général d'après les motifs d'une morale hétéronome, conventionnelle (troisième et quatrième stades) et qu'un faible pourcentage (20 à 25 %) parvient au stade postconventionnel autonome, dont seulement 5 à 10 % au sixième stade¹⁰⁴. En revanche, Kohlberg se défendrait en disant que cette très faible minorité pourrait être augmentée par la mise en place d'un programme d'éducation morale qui interviendrait sur le développement et même l'accélérerait : en plus des délibérations essentielles portant sur les règles collectives à fixer et à privilégier, les justifications et les raisons avancées quant au choix d'une issue au dilemme moral permettraient aux participants de la discussion - à l'intérieur des processus de légitimation argumentative des discours normatifs - de progresser dans les stades du développement. Autrement dit, une éducation au jugement, mais surtout une éducation à la discussion rationnelle et à la justification argumentée des jugements moraux permettraient de faire progresser le niveau moral des étudiants¹⁰⁵. Par ailleurs, toujours dans le but de développer ce niveau moral, Kohlberg croit que l'éducateur doit non seulement amener les étudiants à discuter et à débattre de questions morales, mais doit les inciter à aborder ces questions d'un *point de vue moral* impartial et réversible à travers l'adoption idéale de rôle : « la formation impartiale du jugement s'exprime dans un principe qui contraint *quiconque* concerné à adopter, suite à une délibération sur les intérêts, la perspective *de tous les autres*. [Ce] principe d'universalisation doit donc imposer l'*échange universel des rôles* que G. H. Mead a défini comme "adoption idéale de rôle"

¹⁰⁴ L'étude de J. Lalanne, « Le développement moral cognitif chez Lawrence Kohlberg », est reprise dans LELEUX, C., « Apports et critiques de la théorie de Lawrence Kohlberg », in *Entre-vues*, Bruxelles, n° 23, 1994, p. 42.

¹⁰⁵ LELEUX, C., *Repenser l'éducation "civique"*, p. 60.

[...] »¹⁰⁶. Dans cette perspective, une solution juste à un dilemme moral, nous dit Kohlberg, est une solution acceptable par toutes les personnes concernées, chacune étant considérée comme libre, toutes comme égales entre elles, et en supposant qu'aucune ne connaît les rôles qui seront adoptés dans telle ou telle situation morale (problématique)¹⁰⁷.

Kohlberg insiste autant sur la perspective kantienne qui considère que les personnes sont des fins en elles-mêmes et doivent être traitées ainsi¹⁰⁸ qu'il défend une conception universaliste et formaliste de la justification morale¹⁰⁹. Selon lui, l'utilisation des concepts kantien fondamentaux (formalisme, universalité, intentionnalité, devoir¹¹⁰, etc.) ainsi que le recours à l'*impératif catégorique*¹¹¹ lors de la justification morale supposeraient déjà un haut niveau de développement moral. Si l'on s'inspire de la

¹⁰⁶ HABERMAS, J., *Morale et communication*, p. 86.

¹⁰⁷ KOHLBERG, L., « From Is to Ought : How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development », in *Cognitive Development and Epistemology*, sous la direction de T. Mischel, New York, Academic Press, 1971, p. 213.

¹⁰⁸ KOHLBERG, L., « A Current Statement on Some Theoretical Issues », p. 489.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 510.

¹¹⁰ Selon Kant, c'est le devoir qui libère l'homme de la détermination par des contingences empiriques fortuites. Le devoir remplace la nécessité naturelle par la nécessité d'une action accomplie par respect pour la loi morale. Le devoir oblige le vouloir et l'agir de l'homme à tenir compte des lois morales issues de la raison. L'éthique déontologique kantienne conçoit que seul a une valeur morale ce qui est accompli *par* devoir moral et non en suivant une quelconque inclination naturelle de sympathie ou de bienveillance ; seule l'action conforme au devoir et qui a, en plus, le devoir comme motif déterminant a une vraie valeur morale.

¹¹¹ Comme on le sait, l'impératif catégorique kantien est, en fait, un test de cohérence logique qui vise à rejeter les maximes d'action qui me conduisent forcément à une contradiction avec moi-même et avec mes intentions quand hypothétiquement je les généralise. Sont définies comme « immorales » toutes les maximes d'action que je *ne peux* vouloir comme générales ou universelles sans tomber en contradiction avec moi-même. Prenons l'exemple où je peux me sortir d'ennuis en faisant une promesse non sincère. D'un point de vue kantien, j'assume que *nous* - comme êtres rationnels - ne pouvons pas vouloir qu'une telle pratique devienne universelle : l'impératif catégorique dit que, dans ces circonstances, je *ne peux pas* agir selon la maxime « si besoin étant, je ferai une promesse non sincère ». Si *p* signifie l'action de faire une promesse non sincère et non *p* signifie de ne pas faire une telle promesse, alors je *ne peux pas* faire *p* ou je *dois* (devrais) faire non *p*. Cela résulte du fait que je *ne peux pas* vouloir d'une maxime particulière comme *p* qui devrait avoir la validité d'une loi universelle. Par ailleurs, Kant différencie les impératifs *hypothétiques* et *catégoriques*. Les premiers ne valent que parce qu'ils supposent un but visé et n'expriment donc qu'une obligation conditionnelle. L'impératif catégorique, en revanche, donne valeur à la loi morale de façon formelle et absolue. Les maximes d'action ne sont moralement correctes que lorsqu'elles satisfont au critère formel de l'impératif catégorique (agis de telle sorte que la maxime de ta volonté puisse toujours valoir en même temps comme principe d'une législation universelle). Elles doivent

tradition kantienne des éthiques déontologiques et rationalistes - Kohlberg dit lui-même se réclamer de la morale de Kant -, on prétendra, à un niveau postconventionnel du développement de la conscience morale, que l'impartialité de la justification des normes morales est liée au fait que les normes ne peuvent plus être justifiées en vertu d'une simple référence à un ordre normatif existant, comme c'est le cas à un niveau conventionnel, mais doivent être justifiées de manière autonome, en référence aux principes moraux abstraits comme la *règle d'or*, l'*impératif catégorique* ou le *principe d'universalisation*. D'un côté, pour un kantien comme Kohlberg, une norme morale doit pouvoir subir l'épreuve du principe d'universalisation par un processus d'abstraction et d'adoption idéale de rôle ; de l'autre, le caractère formel de cette norme doit extirper la morale d'un lien empirique et arbitraire avec les sentiments (pitié, amitié, amour, sympathie, etc.) et les expériences subjectives. Une norme morale universellement valide ne peut donc pas renvoyer à des instances empiriques subjectives ou ne valoir que pour un contexte spatialement et temporellement contingent. En effet, Kohlberg pense que si nous nous inspirons des perspectives issues de la tradition morale kantienne, nous définirons la morale en fonction du caractère formel d'un jugement moral, plutôt qu'en fonction de son contenu. Impersonnalité, idéalité, universalisabilité sont parmi les caractéristiques formelles d'un jugement moral¹¹². Les meilleures raisons (arguments) données pour justifier un jugement moral sont celles qui possèdent ces dernières caractéristiques¹¹³.

Mais à l'opposé de cette conception kohlbergienne du niveau postconventionnel du développement moral, le contextualisme-relativisme contemporain croit qu'il devient de moins en moins possible de disposer d'une généralisation des normes de la permissibilité, à cause de la complexité toujours

être constituées de façon à valoir pour tout être raisonnable. Par exemple, ce n'est pas le cas de la maxime d'après laquelle on pourrait mentir : sinon il faudrait vouloir que tout le monde puisse mentir.

¹¹² KOHLBERG, L., « Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education », p. 55.

¹¹³ *Idem.*

grandissante des contextes moraux contemporains et de la pluralité considérable des discours normatifs qui s'opposent dans les situations sociales conflictuelles. Pour celui qui défend une position contextualiste en éthique, un accord *contextuel* parmi quelques individus qui sont capables de juger *suffisamment de près* une situation concrète importe souvent plus, pour constater la moralité d'un mode d'action, qu'un véritable accord *universel* à ce propos. Le penseur contextualiste part du fait que nous voulons, en nous référant directement au cas singulier, trouver « comment agir de manière juste dans les circonstances données », et que des penseurs issus de la tradition kantienne escomptent, sans tenir compte des contextes et de la pluralité des formes de vie, répondre à cette quête d'un commandement singulier adéquat par une opération d'universalisation. Pour ce penseur contextualiste, l'universalisme semble dépasser les capacités limitées de notre faculté rationnelle, et requérir en fait les opérations d'un « intellect divin ». Contrairement au défenseur d'une morale universaliste, formaliste et kantienne, il croit que la question « Que dois-je (devons-nous) faire ? » est toujours une question immédiatement concrète qui se pose directement à moi (ou à nous) dans une situation déjà déterminée et de façon inévitablement liée au contexte particulier.

Notre résumé de l'échelle du développement moral en six stades ainsi que nos considérations précédentes démontrent, entre autres, que la théorie du développement moral de Kohlberg, en tant que reconstruction rationnelle de l'ontogenèse du jugement moral, est loin d'être philosophiquement neutre et qu'elle présuppose déjà un ensemble d'hypothèses normatives, c'est-à-dire un ensemble de « *normative-ethical assumptions* »¹¹⁴ : pensons, par exemple, à l'hypothèse selon laquelle le sixième stade - comme le *plus haut* niveau du raisonnement moral - renvoie effectivement à des principes moraux universellement valides et impartiaux ou à celle postulant que chaque passage à un stade supérieur est un mouvement vers l'achèvement des critères du sixième stade nécessaires pour la *juste*

¹¹⁴ CARTER, R., « Does Kohlberg Avoid Relativism ? », in *Lawrence Kohlberg : Consensus and Controversy*, p. 12.

résolution des conflits moraux. Cela constitue des hypothèses éthiques normatives. Si on en croit Kohlberg, les personnes qui accèdent au sixième stade du développement supporteraient, en toute autonomie, un ensemble particulier de principes moraux dont chaque individu sensé *pourrait* rationnellement s'accommoder : ce qui est décisif, à propos des principes moraux propres au sixième stade, n'est pas qu'ils sont universels dans le sens d'être universellement applicables, mais qu'ils sont universellement acceptables ; acceptables pour toute personne qui raisonne convenablement à leur sujet¹¹⁵. Puisque la fonction de la morale est de trouver des solutions impartiales et mutuellement acceptables aux conflits des intérêts individuels¹¹⁶, quand nous élevons la prétention que notre solution à un dilemme est la plus convenable, nous devons envisager, par un effort d'abstraction, que toute personne raisonnable l'accepterait (ou pourrait l'accepter), à l'intérieur d'un contexte sérieux de justification (légitimation) morale¹¹⁷. Pour Kohlberg, cet effort d'abstraction et d'universalisation pourrait notamment être facilité par l'utilisation d'une procédure impartiale de justice semblable à la « position originelle » impliquant l'artifice du « voile d'ignorance », qui a été développée par Rawls dans la *Théorie de la justice*, où nous adoptons *méthodologiquement* et *hypothétiquement* le rôle ou la position de chacune des personnes concernées dans le contrat social. Comme nous le verrons dans le prochain point, d'un côté, Kohlberg cherche à se rapprocher de Rawls en formulant une conception de la justice ayant une prétention universaliste ; de l'autre, il se détache de Rawls en donnant un sens différent à cette conception.

¹¹⁵ LOCKE, D., « A Psychologist among the Philosophers : Philosophical Aspects of Kohlberg's Theories », in *Ibid.*, p. 24.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 36.

¹¹⁷ KOHLBERG, L., *Essays on Moral Development, Vol. 1 : The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper and Row, 1981, p. 193.

2.3 Le jugement moral et la justice comme réversibilité.

À première vue, il est frappant de voir la proximité des perspectives kohlbergienne et rawlsienne. En plus d'être tous les deux clairement associés à la tradition kantienne, Kohlberg et Rawls réaffirment l'idée que chaque personne possède une inviolabilité, fondée sur la justice, qui ne peut être transgressée¹¹⁸ ; ils s'accordent en outre avec le fait que les règles de base de la justice sont l'égalité distributive et le traitement équitable de chaque personne¹¹⁹. Mais si nous regardons de plus près, nous remarquons une importante différence entre la notion de « justice comme réversibilité » chez Kohlberg et celle de « justice comme équité » chez Rawls, et cela même si Kohlberg cherche parfois à définir son sixième stade du développement moral à partir des composantes de la *Théorie de la justice* de Rawls.

Chez Rawls, une théorie générale de la justice sociale et politique n'est pas une théorie morale au sens classique, puisqu'il prétend ne pas prendre partie pour telle ou telle conception du bien, conception de la vie bonne, doctrine compréhensive ou philosophie de vie particulière. Comme on le sait, une théorie de la « justice comme équité » tente, à un niveau strictement politique, de fonder les principes essentiels de justice dans un État libéral démocratique, c'est-à-dire qu'elle cherche à constituer un ensemble fondamental de droits humains et de libertés égales (privées et publiques) et à établir les principes de la distribution équitable et raisonnable des ressources sociales et des richesses économiques. Selon la théorie rawlsienne de la justice, on devrait même revendiquer l'autonomie et l'indépendance des principes de justice du système de base de la société par rapport à toute éthique particulière du bien. Les principes fondamentaux de justice et d'équité se fondent sur un accord entre

¹¹⁸ RAWLS, J., *op. cit.*, p. 29-30.

¹¹⁹ KOHLBERG, L., « Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education », p. 63.

des individus libres qui se donnent des principes politiques libéraux compatibles avec la diversité des conceptions du bien. Chez Rawls, les principes politiques de justice sont choisis par des personnes placées dans une position initiale d'équité. Cette position originelle serait assurée par l'artifice méthodologique du voile d'ignorance¹²⁰. La position originelle permet de fonder certains principes de justice en démontrant qu'il serait rationnel pour tout individu de les adopter : mentionnons, entre autres, le principe d'égalité des libertés pour tous (liberté de pensée, de conscience, liberté civile, liberté de réunion, liberté de mouvement, etc.), le principe d'égalité des chances (abolition de la discrimination, chances égales d'accéder à des fonctions sociales, etc.) et le principe de redistribution équitable des richesses et des ressources (les inégalités socio-économiques sont acceptables seulement si elles sont au plus grand bénéfice des moins avantagés). Pour arriver à établir des principes de justice sociale qui répartissent équitablement les avantages et les charges du maintien de la coopération sociale, ceux-ci doivent pouvoir être acceptés par tout individu raisonnable et concerné, indépendamment de sa propre position socio-économique dans la société, et les institutions de base de la société libérale doivent se donner les moyens de les supporter. Selon Rawls,

¹²⁰ Rawls part de l'hypothèse que les partenaires sont rationnels et mutuellement désintéressés et « les personnes placées dans la position originelle essaient de reconnaître des principes qui favorisent autant que possible leurs systèmes de fins. Elles essaient donc d'acquiescer pour elles-mêmes l'indice le plus élevé de biens sociaux premiers, puisque cela leur permet de favoriser leur conception du bien, quelle qu'elle soit, de la manière la plus efficace ». Toutefois, il semble que l'on ne peut comprendre le concept de personne dans la position originelle comme un individu « réel » membre d'une société actuelle, mais plutôt comme un concept artificiel de personne, une personne ayant une rationalité minimale et négociant à la table du contrat « hypothétique ». La première disposition nécessaire pour réaliser le contrat « hypothétique » est l'*ignorance* de sa propre situation avant et après les termes du contrat, afin de ne pas favoriser les intérêts égoïstes et les rapports d'inégalités. En imaginant des personnes - soumises au voile d'ignorance dans la position originelle - qui ne connaissent pas leur propre place dans le contrat « hypothétique », « il s'ensuit [...] une conséquence très importante, à savoir l'absence de base pour un marchandage au sens usuel. Personne ne connaît sa propre situation dans la société ni ses atouts naturels, c'est pourquoi personne n'a la possibilité d'élaborer des principes pour son propre avantage. Nous pourrions imaginer que l'un des partenaires menace de se retirer à moins que les autres n'acceptent des principes qui lui soient favorables. Mais comment connaît-il les principes qui lui sont particulièrement avantageux ? Ceci s'applique aussi dans le cas où se forment des coalitions : si un groupe décidait de s'unir pour désavantager les autres, ses membres ne sauraient comment tirer avantage pour eux-mêmes du choix des principes. Même s'ils parvenaient à obtenir l'accord de tous sur leur proposition, ils n'auraient pas de garantie que celle-ci était bien à leur avantage, puisqu'ils ne peuvent pas s'identifier eux-mêmes ni par le nom ni par une description ». Évidemment cette position originelle et l'artifice du voile d'ignorance ne demeurent qu'un exercice de pensée, car il serait difficile de concevoir que des personnes en chair et en os placées dans une réelle négociation puissent véritablement ignorer les positions qu'elles occupent avant et après les termes du contrat. RAWLS, J., *op. cit.*, p. 171 et 176.

ceux qui ont des conceptions différentes de la justice peuvent [...], malgré tout, être d'accord sur le fait que des institutions sont justes quand on ne fait aucune distinction arbitraire entre les personnes dans la fixation des droits et des devoirs de base, et quand les règles déterminent un équilibre adéquat entre des revendications concurrentes à l'égard des avantages de la vie sociale. [...] Si la tendance des hommes à favoriser leur intérêt personnel rend nécessaire de leur part une vigilance réciproque, leur sens public de la justice rend possible et sûre leur association. Entre des individus ayant des buts et des projets disparates, le fait de partager une conception de la justice établit les liens de l'amitié civique [...]. Il est permis d'envisager cette conception publique de la justice comme constituant la charte fondamentale d'une société bien ordonnée¹²¹.

Mais différemment de la position de Rawls, la conception de la « justice comme réversibilité » défendue par Kohlberg est une *conception morale* de la justice et non une *conception politique* de la « justice comme équité ». Parfois Kohlberg conçoit même la « morale » et la « justice » comme de simples équivalents, postulant que si la fonction des principes moraux est de résoudre les prétentions conflictuelles, ces principes doivent être, dans un certain sens, des principes de justice, c'est-à-dire, explique-t-il, des principes réversibles. Kohlberg voit la justice comme le concept moral et philosophique central¹²². Un *bon* jugement moral est un jugement moralement *juste*, donc réversible et universel¹²³.

Dans la description kohlbergienne du sixième stade du développement moral, les individus doivent chercher la complète « réversibilité » des jugements moraux, à travers une adoption idéale de rôle¹²⁴.

¹²¹ *Ibid.*, p. 31.

¹²² BOYD, D., « The Rawls Connection », in *Moral Development, Moral Education and Kohlberg*, sous la direction de B. Munsey, Birmingham, Religious Education Press, 1980, p. 188.

¹²³ La signification normative du principe d'universalisation qui, à plusieurs reprises, a été mise en relief depuis Kant, recommande d'agir de telle sorte que je traite à tout instant l'humanité, aussi bien dans ma personne que dans celle de tout autre individu, toujours comme une *fin* et jamais comme un *moyen* ; ainsi, la maxime de ma volonté devrait toujours valoir en même temps pour tout être raisonnable. En d'autres mots, la volonté de chaque être raisonnable devrait être conçue comme volonté législatrice universelle.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 206-207.

Ainsi, Kohlberg développe une conception morale de la « justice comme réversibilité » qui insiste sur le fait que nos jugements moraux doivent, à un niveau postconventionnel, être entièrement réversibles - nous devons nous mettre dans la position des autres concernés, et voir si nous serions encore prêts à accepter nos jugements dans le cas où nous serions justement dans la position des autres¹²⁵. La conception kohlbergienne de *justice comme réversibilité*¹²⁶ présume une capacité individuelle à pratiquer une sorte de « monologue interne » qui juge, en toute réversibilité, les réalités morales comme pourrait le faire un *spectateur impartial*¹²⁷.

En fait, l'idée de base, derrière la réversibilité, semble être la notion d'universalisabilité de R. M. Hare¹²⁸, pour qui il est possible de justifier une norme morale en démontrant que nous l'observerions et la recommanderions aussi dans toutes les autres situations qui sont suffisamment similaires à celle qui est donnée ; de plus, nous ferions cela même si nous nous trouvions à la place des autres. Cela présuppose que nous pouvons appliquer la norme proposée, du moins hypothétiquement, à différentes situations, sur la base de ses propriétés sémantiques¹²⁹. C'est dire que nous nous engageons ici à

¹²⁵ Kohlberg cherche même à adapter l'idée d'« adoption idéale de rôle » (*ideal role-taking*) à la méthode pédagogique, afin de développer graduellement chez l'étudiant la capacité de produire des jugements moraux réversibles, lors de la résolution de conflits et de dilemmes moraux. Pour ce faire, l'éducateur - en utilisant la méthode pédagogique des *moral musical chairs* - peut assigner des rôles imaginaires mais vraisemblables aux étudiants d'un groupe qui sont placés dans un dilemme moral hypothétique ; à travers plusieurs séquences argumentatives, on échange constamment ces rôles parmi les participants pour voir s'ils arrivent toujours à la même solution morale, peu importe les différentes positions hypothétiques qu'ils occupent dans ce dilemme. KOHLBERG, L., « Justice as Reversibility », in *Philosophy, Politics and Society*, sous la direction de P. Laslett et J. Fishkin, Oxford, Blackwell, 1979, p. 257-272.

¹²⁶ Pour une formulation explicite et détaillée, voir le cinquième chapitre dans KOHLBERG, L., *The Philosophy of Moral Development : Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper et Row, Vol. 1, 1981.

¹²⁷ KOHLBERG, L., « A Current Statement on Some Theoretical Issues », p. 506. A. Smith avait déjà énoncé, au XVIII^e siècle, l'idée que nous devons décider de la valeur de nos propres actions en nous demandant si un « spectateur impartial » sympathiserait avec nos motifs d'action. À travers cette abstraction ou cette généralisation, on passerait, selon Smith, de l'approbation ou de la désapprobation individuelle à un principe supérieur qui fonde des jugements moraux universellement valables.

¹²⁸ LOCKE, D., *op. cit.*, p. 31.

¹²⁹ GÜNTHER, K., *The Sense of Appropriateness. Application Discourses in Morality and Law*, trad. J. Farrell, Albany, State University of New York Press, 1993, p. 16-17.

suivre la norme non seulement dans la situation donnée, mais aussi dans toutes les autres situations appartenant à l'extension sémantique de cette norme¹³⁰. Mais afin de produire une justification morale optimale, le principe d'universalisation demande que quiconque, avant d'invoquer une norme définie pour étayer son jugement, vérifie s'il lui est possible d'exiger que n'importe qui, dans une situation comparable, fasse appel à la même norme pour émettre un jugement¹³¹. Une telle conception « monologique » du principe d'universalisation fait cependant surgir un problème considérable : nous sommes toujours confrontés à nos limites cognitives et à l'incertitude de notre faculté empathique, ne pouvant jamais complètement nous mettre nous-mêmes à la place des autres ; autrement dit, nous ne pouvons tout à fait délaisser notre propre perspective en faveur de celle d'un autre. C'est notamment pour tenter d'échapper à ce problème que Habermas, dans son éthique de la discussion (ou théorie de l'argumentation morale)¹³², utilisera le principe d'universalisation seulement comme une *règle argumentative*¹³³. Dans notre prochain point, nous désirons justement aborder cette orientation dialogique habermassienne, qui soutient que la légitimation des normes morales « n'est pas une "activité communicationnelle"¹³⁴ par accident, mais *par essence* »¹³⁵.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 17.

¹³¹ HABERMAS, J., *Morale et communication*, p. 85.

¹³² HABERMAS, J., « Notes programmatiques pour fonder en raison une éthique de la discussion », in *Ibid.*, p. 63-130.

¹³³ Rappelons que Habermas transforme le principe moral d'universalisation en règle d'argumentation, spécifiant que dans une discussion pratique menée rationnellement, « toute norme valable doit satisfaire à la condition selon laquelle les conséquences et les effets secondaires qui de manière prévisibles résultent du fait que la norme a été universellement observée dans l'intention de satisfaire les intérêts de tout un chacun pourraient être acceptées sans contrainte par toutes les personnes concernées (et préférées aux répercussions des autres possibilités connues de règlement) ». HABERMAS, J., *De l'éthique de la discussion*, trad. M. Hunyadi, Paris, Cerf, 1992, p. 123.

¹³⁴ Soulignons que cette activité communicationnelle, ayant comme but de coordonner nos discours et nos actions, possède, selon Habermas, une *base de rationalité*, puisque qu'elle repose sur un ensemble de prétentions à la validité et de promesses m'engageant à être capable de justifier et de fonder ce que je viens d'asserter, si l'on me demande de le faire. Ainsi, par leurs actes de parole, « les intéressés émettent des prétentions à la validité et en exigent la reconnaissance. Mais cette reconnaissance n'est pas forcément irrationnelle, car les prétentions à la validité ont un caractère cognitif et sont susceptibles de vérification. [...] En dernière instance, si le locuteur peut agir sur l'auditeur, et l'auditeur sur le locuteur [...], c'est que les engagements caractéristiques des actes de parole sont liés à des exigences de validité cognitivement vérifiables ; c'est, autrement dit, que les obligations réciproques ont une base rationnelle ». HABERMAS, J., « Signification de la pragmatique universelle », in *Logique des sciences sociales et autres essais*, trad. R. Rochlitz, Paris, PUF, 1987, p. 404.

2.4 Kohlberg, Habermas et la dimension argumentative.

Il importe en premier lieu de comprendre que le terme allemand « *Diskurs* » utilisé par Habermas - qui renvoie à une discussion argumentée en vue de justifier la validité des énoncés (normatifs) - est tantôt traduit par « discours » (rendant compte de la dimension argumentative), tantôt par « discussion » (liée à la dimension intersubjective). Habermas assume donc que les normes morales sont des constructions humaines émergeant à travers l'interaction et la communication entre des sujets capables d'argumenter¹³⁶. Il faut voir en second lieu que le discours (ou la discussion) pourra être dit rationnel lorsqu'il se sera prêté à une délibération intersubjective dépourvue de tout autre critère que celui du meilleur argument. De plus, la discussion morale exige une considération égale des prétentions critiquables à la validité qui sont élevées par les participants, et une distribution symétrique des droits de parole¹³⁷. Les participants considèrent l'importance de la procédure d'argumentation morale, puisque cette dernière représente une activité humaine destinée à produire un consensus ou un accord parmi les personnes, sous des conditions où chaque individu s'engageant dans l'argumentation est reconnu comme un participant libre et égal¹³⁸. Comme le mentionne Kohlberg, la compréhension des raisons élevées par autrui et l'acceptation des arguments convaincants présupposent le respect mutuel, la liberté de parole et la rationalité de tous les participants dans le dialogue¹³⁹. En fait, la généralisabilité des intérêts est exprimée dans l'acceptabilité des raisons (arguments) avancées par les participants ayant des droits égaux d'expression dans les contextes de discussion.

¹³⁵ HABERMAS, J., *Morale et communication*, p. 91.

¹³⁶ KOHLBERG, L., « A Current Statement on Some Theoretical Issues », p. 541-542.

¹³⁷ KOHLBERG, L., *The Psychology of Moral Development : Moral Stages and Life Cycle*, San Francisco, Harper and Row, 1984, Volume 2, annexe A.

¹³⁸ KOHLBERG, L., « A Current Statement on Some Theoretical Issues », p. 506.

Après l'étude des travaux de Habermas, dans les années quatre-vingts, Kohlberg a cherché à faire certains rapprochements entre la reconstruction rationnelle des stades du raisonnement moral et le développement des capacités d'argumentation ; c'est que la perspective socio-morale propre à chacun des niveaux du développement se manifeste explicitement dans les discours moraux et les discussions pratiques. Chaque type de discours moral implique une *perspective socio-morale* spécifique à chaque niveau du développement moral. La relation entre la discussion rationnelle et le développement moral devient toutefois plus claire au niveau postconventionnel, car c'est à ce niveau que *le processus délibératif de discussion argumentée* permet de réaliser des actes d'entente et de susciter le consensus moral entre des individus capables de fonder en raison leurs jugements et de les défendre par des arguments. C'est dans le discours argumentatif que des participants différents surmontent la subjectivité initiale de leurs conceptions et s'assurent à la fois de l'unité du monde objectif et de l'intersubjectivité de leur contexte de vie, grâce à la communauté de convictions rationnellement motivées¹⁴⁰. Dans une argumentation morale, la validité d'une norme morale est liée au fait qu'elle n'est pas dépendante d'une autorité arbitraire ou de principes dont les raisons (arguments) avancées en faveur de ceux-ci ne pourraient pas être collectivement acceptées par tous les concernés. Le consensus moral potentiel des concernés et les actes d'entente intersubjective ne peuvent se réaliser que dans une forme d'activité discursive et délibérative. Au stade postconventionnel du développement moral, Kohlberg, en s'inspirant fortement de Habermas, estime que la relation morale à autrui ne nous oblige plus simplement au respect, à la tolérance, à la responsabilité ou à l'assistance, mais aussi - et surtout - à l'invention de démarches intersubjectives, de procédures d'argumentation et de dispositifs dialogiques susceptibles d'enclencher la poursuite de discussions pratiques, orientées vers la recherche coopérative d'une entente mutuelle des agents moraux.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 517.

2.5 Kohlberg et Habermas sous le regard des critiques contextualistes-relativistes en morale.

Évidemment, plusieurs critiques ont émergé, face à la théorie du développement moral de Kohlberg. Au niveau méthodologique et expérimental, certains invoquent le manque de solidité des données empiriques causé par l'étroitesse de l'échantillonnage, la généralisation hâtive des résultats à toute la population (indépendamment des différences culturelles) ou l'utilisation disproportionnée d'échantillons masculins par rapport aux échantillons féminins. Ces échantillons féminins étaient visiblement plus faibles. Toutefois, ce qui nous intéresse davantage, ce sont les critiques (psycho-philosophiques) relativistes-contextualistes face à la théorie universaliste du développement moral. Une des critiques classiques des contextualistes et des relativistes consiste à dire que les défenseurs des éthiques cognitivistes et universalistes, qui rattachent la validité d'une norme à l'universalité de sa fondation, ont été confrontés à l'objection selon laquelle ils négligent ou même détruisent la diversité des situations séparées ; en d'autres mots, ils se demandent si l'idée d'un raisonnement moral postconventionnel, liée chez Kohlberg à la capacité d'agir selon des principes moraux formels, universels et abstraits, n'aurait pas indûment négligé les aspects contextuels des jugements moraux. Les critiques contextualistes estiment que la hiérarchie normative de Kohlberg, prenant le parti des morales universalistes et kantienne, néglige le fait que les adultes comme les enfants peuvent utiliser, à différents moments et dans diverses situations, une variété de perspectives socio-morales (utilitariste, légaliste, contractualiste, kantienne, etc.), de même qu'ils peuvent - dépendamment des contextes - avoir recours, dans un même jugement, à des « perspectives mixtes », en choisissant, appliquant et juxtaposant les perspectives socio-morales les plus appropriées dans telle ou telle description ou interprétation particulière de situation.

¹⁴⁰ HABERMAS, J., *Théorie de l'agir communicationnel*, trad. J.-L. Schlegel, Paris, Fayard, 1987, vol. 1, p. 26-27.

Suite à cela, nous pouvons entrevoir au moins deux manières d'interpréter le raisonnement moral postconventionnel. Ces deux interprétations peuvent se distinguer ainsi : la première, rattachée à Kohlberg, que nous pouvons appeler PCF (post-conventionnelle formelle), résout le problème du relativisme moral en construisant un système de principes formels et en déduisant les solutions de tous les problèmes moraux de concepts abstraits et de normes morales prétendument universelles ; la seconde, que nous pouvons appeler PCC (post-conventionnelle contextuelle), recherche plutôt la solution morale qui *nous apparaît ici et maintenant* comme étant la meilleure ou la plus appropriée des solutions possibles, en considérant les différents contextes changeants dans lesquels les jugements moraux peuvent s'incarner. Le raisonnement PCC dérive d'une compréhension relativiste-contextuelle du jugement moral et de l'inéluctable incertitude du choix moral. Sur cette base, il se concentre sur les conséquences actuelles d'un choix. Selon le raisonnement PCC, le choix des solutions pour résoudre les problèmes moraux est un exemple d'engagement dans le contextualisme d'un cas donné¹⁴¹ : un raisonnement moral correct exige une interprétation et une compréhension adéquates de la situation concrète particulière et des manières d'agir qui y sont appropriées. En fait, le raisonnement moral PCC se développe dans des dilemmes réels et contextualisés et non dans des dilemmes examinés seulement à titre hypothétique. Il prend en considération la complexité des situations vécues ; il relie l'aspect de la justice à ceux de la sollicitude et de la responsabilité vis-à-vis des personnes qui témoignent leur confiance ; il exige enfin, au-delà du concept abstrait d'autonomie, un concept plus large, celui de la personnalité mature et sensible aux contextes¹⁴².

Toutefois, même C. Gilligan et J. M. Murphy, qui défendent davantage l'interprétation PCC, mentionnent qu'il ne faut pas pour autant rejeter complètement les éléments constitutifs des stades

¹⁴¹ Nous référons ici aux explications de GILLIGAN, C. et MURPHY, J. M., « Moral Development in Late Adolescence and Adulthood : a Critique and Reconstruction of Kohlberg's Theory », in *Human Development*, vol. 23, 1980, p. 83.

¹⁴² HABERMAS, J., *Morale et communication*, p. 192.

supérieurs décrits par Kohlberg : « alors que les concepts logiques d'égalité et de réciprocité peuvent soutenir une morale - guidée par des principes - de droits universels et de respect, les expériences du choix et du conflit moral semblent en appeler à un type spécial d'obligations et de responsabilités vis-à-vis de conséquences qui ne peuvent être anticipées et comprises que dans un cadre de référence plus contextuel. C'est l'équilibre entre ces deux points de vue qui nous apparaît être la clé du comportement moral de l'adulte mature »¹⁴³.

Dans cet ordre d'idées, l'éthique habermassienne rationaliste, cognitiviste, dialogique et universaliste¹⁴⁴, développant l'idée d'une *discussion morale libérée de la domination et de la pression de l'action*, a également dû faire face à l'attitude critique contextualiste qui dénonce son « inapplicabilité »¹⁴⁵ ou sa « décontextualisation »¹⁴⁶. Cette idée de « discussion libérée de toute domination » consiste à apprécier la prétention à la validité universelle d'une norme en raison de l'étendue de la satisfaction des intérêts raisonnables de tous ceux qui sont concernés par l'issue de la discussion pratique et qui y participent réellement sans contrainte. En effet, une des présuppositions argumentatives idéales de l'éthique de la discussion est caractérisée, dans la perspective de Habermas,

¹⁴³ GILLIGAN, C. et MURPHY, J. M., *op. cit.*, p. 159. Cité et traduit dans *Idem*.

¹⁴⁴ HABERMAS, J., « L'éthique de la discussion : explications », in *De l'éthique de la discussion*, p. 111-199.

¹⁴⁵ Le problème de l'inapplicabilité de l'éthique de la discussion et celui de sa prise en compte des contextes sont notamment exposés dans WELLMER, A., « Ethics and Dialogue : Elements of Moral Judgment in Kant and Discourse Ethics », in *The Persistence of Modernity. Essays on Aesthetics, Ethics, and Postmodernism*, trad. D. Midgley, Cambridge, MIT Press, 1991, p. 113-231.

¹⁴⁶ J.-F. Lyotard s'est demandé, avant même l'élaboration et l'explicitation du programme habermassien de l'éthique de la discussion en 1983, si la légitimité d'un énoncé normatif résulte d'un « consensus obtenu par discussion, comme le pense Habermas ». Il répond : « il ne paraît pas possible, ni même prudent, d'orienter, comme le fait Habermas, l'élaboration du problème de la légitimation dans le sens de la recherche d'un consensus universel au moyen de ce qu'il appelle le *Diskurs*, c'est-à-dire le dialogue des argumentations ». Pour croire à ce consensus de Habermas, nous dit Lyotard, il faudrait supposer que « tous les locuteurs peuvent tomber d'accord sur des règles ou des métaprescriptions valables universellement pour tous les jeux de langage, alors qu'il est clair que ceux-ci sont hétéromorphes et relèvent de règles pragmatiques hétérogènes ». Lyotard ajoute : « nous ne formons pas des combinaisons langagières stables nécessairement, et les propriétés de celles que nous formons ne sont pas nécessairement communicables », car « il y a beaucoup de jeux de langage différents, c'est l'hétérogénéité des éléments. Ils ne donnent lieu à institution que par plaques, c'est le déterminisme local ». LYOTARD, J.-F., *La condition postmoderne*, Paris, Éd. Minuit, 1979, p. 8, 105 et 106.

par le fait que « les proposants et les opposants puissent, dans une attitude hypothétique (et donc libérée des contraintes de l'action et de l'expérience), tester des exigences de validité devenues problématiques »¹⁴⁷. Cependant, un contextualiste comme A. Wellmer ira jusqu'à dire que

nous avons acquis, avec cette idée de « discussion libérée de toute domination », un critère objectif auquel nous pouvons « mesurer » la rationalité pratique des individus et des sociétés. En réalité, ce serait une illusion de croire qu'à l'aide des normes et des critères de rationalité que nous avons hérités de notre situation historique, nous puissions nous libérer de la factualité, pour ainsi dire chargée de contenus normatifs, de cette situation, pour appréhender l'histoire dans sa totalité et, de là, appréhender la place que nous y occupons en adoptant, en quelque sorte, une vision « latérale ». Une entreprise allant dans ce sens ne pourrait que s'achever, au niveau théorique, dans l'arbitraire, et au niveau pratique, dans la terreur¹⁴⁸.

Il nous semble toutefois que cette dernière considération critique de Wellmer, en plus d'être démesurée, dérive probablement d'une mauvaise compréhension du projet habermassien et de sa perspective universaliste et rationaliste. Cette perspective doit être correctement interprétée : elle ne se fonde plus sur le contenu dogmatique des théories morales et philosophiques (pouvant effectivement conduire à cette vision « latérale » invoquée par Wellmer), mais bien sur une *procédure de discussion pratique* ou un *processus délibératif d'argumentation morale*, orienté vers une entente mutuelle des participants et un consensus procédural¹⁴⁹. Selon les théories de l'argumentation morale (ou théories du discours pratique), une discussion morale est dite rationnelle quand elle rencontre certaines conditions de l'argumentation pratique générale. Ces conditions peuvent être résumées dans un système de règles du discours rationnel. Il y a donc un certain ensemble de règles de raison qui n'est pas de prime abord applicable aux monologues. Cet ensemble a pour objectif d'assurer l'impartialité

¹⁴⁷ HABERMAS, J., *Morale et communication*, p. 109.

¹⁴⁸ Cette citation de Wellmer a été traduite et reproduite dans *Ibid.*, p. 124-125.

¹⁴⁹ La fondation ou la justification des normes morales n'est pas *en premier lieu* une tâche qui appartient à la seule théorie morale, mais une tâche qui provient de la discussion argumentée impliquant *tous les participants*. De plus, le principe d'une éthique de la discussion se réfère à une *procédure* qui consiste, en l'occurrence, à honorer *par la discussion* des

des argumentations morales, et les règles servant cet objectif peuvent être définies comme les *règles spécifiques du discours pratique*. Dans ce système de règles du discours, nous pouvons notamment retrouver les exigences du traitement égal, de l'universalité et de l'absence de contraintes qui peuvent être formulées comme trois règles procédurales et élémentaires exprimant l'idée habermassienne de situation discursive idéale¹⁵⁰ :

1. Chaque personne en mesure de parler peut participer à la discussion.
2. (a) Chacun peut problématiser chaque assertion.
(b) Chacun peut introduire toute assertion dans la discussion.
(c) Chacun peut exprimer ses points de vue, ses désirs et ses besoins.
3. Aucun locuteur ne peut être empêché - par une contrainte qui domine l'intérieur ou l'extérieur du contexte de discussion - de défendre ses droits exprimés dans (1) et (2)¹⁵¹.

Ces règles définissent les traits qui sont caractéristiques pour la notion de la rationalité procédurale dans la théorie du discours pratique. Le point de départ de ces dernières demeure une règle de fondement générale : chaque locuteur doit fonder ce qu'il affirme quand on le lui demande, sauf s'il peut donner des raisons qui justifient le refus d'un fondement. Le respect de ces règles du discours pratique rend possible la condition selon laquelle une norme morale peut être dite « valide » ou « impartiale » lorsque *tous* les participants concernés l'acceptent *sans contrainte* dans un contexte sincère de discussion. Sans le respect des règles susmentionnées de participation illimitée (1), de traitement égal (2) et d'absence de contrainte (3), il n'y aurait pas moyen de savoir dans la procédure de discussion si une norme proposée (et ses conséquences) satisfait effectivement les intérêts raisonnables de *tout un chacun*. Pour simplifier, si nous supportons une conception habermassienne discursive (ou argumentative) de la morale, nous insisterons spécialement sur le fait qu'une norme

exigences normatives de validité. Habermas ne se livre pas à des orientations relatives au contenu, mais à une manière de procéder qu'est la discussion pratique.

¹⁵⁰ ALEXY, R., « Idée et structure d'un système du droit rationnel », in *Archives de philosophie du droit*, vol. 33, 1988, p. 25.

¹⁵¹ Voir ALEXY, R., « A Discourse-Theoretical Conception of Practical Reason », in *Ratio Juris*, vol. 5, 1992, p. 235 et « Discourse Theory and Human Rights », in *Ratio Juris*, vol. 9, 1996, p. 211.

morale pourra être rationnellement acceptable quand elle se sera prêtée rigoureusement à la procédure de la discussion pratique et à ses règles fondamentales.

Habermas a déjà tenté, avant même le développement de sa théorie de l'argumentation morale (ou éthique de la discussion), de reconstruire, à travers sa pragmatique formelle ou universelle, l'*universalité des prétentions à la validité* liées aux discours humains, et d'élaborer une théorie reconstructive des conditions universelles et des compétences nécessaires rendant possible la communication humaine en général¹⁵². Cependant, R. Rorty - surtout connu pour sa philosophie relativiste, contextualiste et anti-représentationaliste et pour son entreprise de « déconstruction »

¹⁵² Habermas présuppose une « base de validité du discours » qui se résume en quatre prétentions universelles à la validité. Celles-ci servent de règles fondamentales permettant à des interlocuteurs d'employer des phrases intercompréhensibles dans une situation de parole. Les quatre prétentions assurant une base de validité du discours sont : la compréhensibilité, la vérité, la véracité ou la sincérité et la justesse normative. C'est-à-dire qu'en plus de la compétence linguistique (syntaxe, grammaire, vocabulaire adéquat, index, etc.) comme critère qui assure la *compréhensibilité* de l'acte de parole, une expression linguistique placée dans un contexte de communication doit satisfaire trois autres critères : l'expression linguistique qui traduit la réalité extérieure est tenue pour vraie par le locuteur, ou plus généralement le locuteur a l'intention de communiquer un contenu propositionnel *vrai* ; l'expression linguistique doit aussi exprimer des intentions appartenant à la subjectivité du locuteur, à savoir qu'elle est *sincère* ; et elle établit des relations interpersonnelles conformément à un arrière-plan normatif reconnu comme *juste*. Dans l'action orientée vers l'intercompréhension, les prétentions à la validité sont « toujours déjà » élevées implicitement. Ces prétentions universelles (de la compréhensibilité des expressions symboliques, de la vérité des contenus propositionnels, de la sincérité de l'expression intentionnelle et de la justesse de l'acte de parole par le respect des normes existantes) sont toujours sous-jacentes à une communication non-problématisée. De plus, s'il nous est permis de résoudre des disputes et d'accéder à un accord intersubjectif minimal, nous présumons une structure universelle où les prétentions à la validité (le locuteur rend son expression grammaticalement compréhensible, les interlocuteurs reconnaissent réciproquement sa vérité et sa justesse, selon un contexte et un arrière-plan normatif, et l'expression est intentionnellement sincère) rendent toute communication possible. Cela n'est pas seulement vrai dans nos interactions communicationnelles « pré-théoriques » de tous les jours, mais aussi dans nos discours théoriques, pratiques et esthétiques. L'ensemble des prétentions forme la base de validité du discours, et une communication qui fonctionne respecte les quatre exigences rationnelles et universelles mentionnées subséquentement. Si le but de toute communication est d'arriver à un « accord » entre interlocuteurs, alors, dans la pratique quotidienne, on doit faire la supposition que les quatre exigences, nécessaires pour qu'une communication puisse réussir, sont présentes, non forcément de façon explicite, mais comme arrière-plan normatif qui nous permet d'interagir sans conflit majeur et qui possède en lui la promesse d'aboutir à un consensus rationnel (en supposant que les interlocuteurs honorent, du moins implicitement, les quatre prétentions universelles à la validité). Il y aurait dores et déjà une « *communicative reason* » qui serait opérante : l'activité communicationnelle, ayant comme but de coordonner nos actions, possède une base rationnelle, puisque la communication repose sur des prétentions et des promesses qui m'engagent à pouvoir justifier et fonder en raison ce que je viens de dire, si quelqu'un me demandait légitimement de le faire. Notre présentation s'appuie ici particulièrement sur ce texte de Habermas : « Signification de la pragmatique universelle », in *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris, PUF, 1987, p. 329-411.

systématique de la pensée rationaliste moderne depuis Descartes¹⁵³ - alléguera que Habermas n'a pas abandonné, de ce fait, « l'idée qu'il y aurait un cadre neutre permanent dont la philosophie pourrait déployer la "structure" et qui se ramène à l'idée que les objets que compare l'esprit, ou les règles qui contraignent la pensée, sont communs à tous les discours, ou du moins à tous les discours thématiquement homogènes »¹⁵⁴. En considérant comme vaine toute discussion des fondations et des limites de la raison humaine, Rorty opte, de son côté, pour une position anti-fondationaliste affirmant que « notre propre culture [...] semble poursuivre des objectifs incommensurables dans un *langage incommensurable* »¹⁵⁵ et que la pensée émancipatrice postmoderne passera par un retournement de la théorie au profit de la narration¹⁵⁶.

On sait que depuis *L'Homme spéculaire*¹⁵⁷, Rorty s'est engagé dans une croisade où il tente de désarmer et de « déconstruire » toute philosophie qui, dans la tradition du rationalisme occidental, croit échapper aux contextes contingents de l'histoire dans lesquels s'exerce la pensée. Rorty propose plutôt une démarche « ironique » qu'il décrit comme une expérience quasi-mystique et ultimement individuelle. Le penseur ironiste doit premièrement rejeter une philosophie normative de l'universel qui prétend s'extraire, par la raison, de la contingence historique à l'intérieur de laquelle s'exerce toujours la pensée humaine et, par la suite, il lui sera permis, après cette libération, de se créer une « culture purement personnelle », entendue comme la réalisation d'une « perfection privée » ou d'un

¹⁵³ Voir notamment AYERS, M., « 'The end of Metaphysics' and the Historiography of Philosophy », in *Philosophy, its History and Historiography*, sous la direction de A. J. Holland, Dordrecht, Reidel, 1985, p. 38.

¹⁵⁴ RORTY, R., *L'Homme spéculaire*, trad. T. Marchaisse, Paris, Seuil, 1990, p. 349-350.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 396.

¹⁵⁶ « Je ne crois pas, dit Rorty, que la recherche des "lois de la pensée historique" se soit révélée payante. C'est pourquoi les seuls successeurs de l'épistémologie qui me semblent être de quelque intérêt sont la simple sociologie empirique ordinaire et l'histoire événementielle narrative à l'ancienne mode ». RORTY, R., « Naturalisme et anti-réductionnisme. Réponse à Vincent Descombes », *Lire Rorty. Le pragmatisme et ses conséquences*, Combas, Éd. de l'Éclat, 1992, p. 175.

¹⁵⁷ RORTY, R., *L'Homme spéculaire*.

« absolu intérieur », sans analogie et sans incidence collectives, publiques, sociales ou politiques. À vrai dire, Rorty se retrouve davantage dans les œuvres de Nietzsche que dans les écrits de Habermas auxquels il reproche de ne pas reconnaître, dans l'élaboration d'une « philosophie de la communication intersubjective », la valeur de la dimension privée et intime de la pensée, dimension privilégiée chez l'ironiste. Au surplus,

pour les ironistes enclins à philosopher, le choix entre les vocabulaires ne se fait pas au sein d'un métalangage neutre et universel, ni en essayant de se frayer un chemin vers le réel à travers les apparences, mais simplement en jouant le nouveau contre l'ancien. Les gens de cette espèce, je les appelle « ironiste », écrit Rorty, parce que leur constat suivant lequel il suffit de redécrire quelque chose pour lui donner bonne ou mauvaise allure et leur renoncement à tout effort pour formuler des critères de choix entre vocabulaires finaux les met dans la position que Sartre qualifiait de « méta-stable » : ils ne sont jamais tout à fait capables de se prendre au sérieux, parce qu'ils sont toujours conscients que les termes dans lesquels ils se décrivent sont sujets au changement, toujours conscients de la contingence et de la fragilité de leurs vocabulaires finaux et donc de leur moi¹⁵⁸.

Mais lorsque nous posons des questions d'ordre moral, forcément rattachées à une vie collective, nous nous trouvons face à un point *indépassable de la rationalité pratique en tant qu'argumentation* - ce dont l'ironiste rortien ne peut rendre compte par sa culture intime, sa perfection privée ou son idée d'une instabilité insurmontable des vocabulaires humains. Le sujet humain est dès lors toujours - en raison de la structure *médiatisée par le langage* de la pensée humaine - sujet d'une *argumentation*, liée au dialogue¹⁵⁹. En effet, l'individu ne peut élaborer de façon solipsiste, solitaire et autarcique les exigences normatives de l'interaction sociale et morale, et il ne peut poser *seul* les normes qui orientent les jugements, les discours et les actions, puisque celles-ci exigent, à l'intérieur de débats argumentatifs, d'être légitimement reconnues par les autres personnes qui sont elles-mêmes concernées par leurs conséquences. Parce que nous ne sommes jamais vraiment capables de nous

¹⁵⁸ RORTY, R., *Contingence, ironie et solidarité*, trad. P.-E. Dauzat, Paris, Armand Colin, 1993, p. 123.

¹⁵⁹ APEL, K.-O., *Éthique de la discussion*, trad. M. Hunyadi, Paris, Cerf, 1994, p. 39.

mettre dans la peau et dans la position de l'autre, nous ne pouvons mutuellement connaître les besoins, les préférences et les intérêts de chacun qu'en permettant à tous les partenaires de s'exprimer et d'être écoutés. Cela suppose un respect et une reconnaissance égale de chaque participant dans la discussion ; ce respect et cette reconnaissance sont, en fait, un double mouvement de l'un vers les autres et des autres vers l'un. « Dans la révolte d'une volonté déviante se trahit aussi, et même trop souvent, comme nous le savons, la voix d'autrui exclue par de rigides principes moraux, l'intégrité blessée de la dignité humaine, la reconnaissance refusée, l'intérêt négligé, la différence déniée »¹⁶⁰.

Même E. Husserl qui, dans les quatre premières méditations d'une introduction à la phénoménologie¹⁶¹, exposa les bases du solipsisme méthodique d'un ego transcendantal, découvrit, dans sa cinquième et dernière méditation, l'importance du caractère d'intersubjectivité et de la communication humaine. Il s'efforça d'élucider la façon dont se constitue - pour moi - l'expérience d'autrui : c'est premièrement à travers la corporéité d'autrui que je comprends l'autre, dans sa subjectivité, en même temps comme étant semblable à moi (en tant que « co-existant » dans un monde *commun*) et différent de moi (en tant qu'« étranger » *hors de ma vie propre*). La perception d'autrui révèle le corps de celui qui va être autrui et qui appartient à mon ambiance primordiale, et il est pour moi un corps dans le mode de l'*illic* (là-bas). Le corps d'autrui comme « là-bas » est toujours « autre » que ma sphère subjective ; « dans ma sphère primordiale, mon corps, se rapportant à lui-même, est donné dans le mode du *hic* (ici) ; tout autre corps - et aussi le corps d'autrui - dans celui de l'*illic* ». C'est pour cette raison que « je n'appréhende pas "l'autre" *tout simplement comme mon double*, [...] mais, puisque le corps étranger (*illic*) entre dans un accouplement associatif avec mon corps (*hic*) et, donné dans la perception, devient le noyau d'une "apprésentation" - celle de l'expérience d'*ego co-*

¹⁶⁰ HABERMAS, J., *De l'éthique de la discussion*, p. 107.

¹⁶¹ HUSSERL, E., *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*, trad. G. Peiffer et E. Lévinas, Paris, J. Vrin, 1966.

existant - ce dernier doit nécessairement être appréhété, conformément à tout le cours de l'association qui constitue son sens, comme un *ego* qui co-existe en ce moment dans le mode de l'*illic* »¹⁶². Par conséquent, pour rejoindre autrui qui est « là-bas », pour atteindre un *alter-ego* sans qu'il ne reste le « tout autre », je dois m'ouvrir à lui, le rencontrer - « comme si, moi, j'étais là-bas », dirait Husserl - dans le *monde de la communication* qui fonde la communauté intersubjective. Pour utiliser la formule husserlienne, être une conscience ou plutôt *être une expérience*, c'est communiquer *de l'intérieur* avec le monde et les autres corporéités, c'est être avec eux.

Le corps humain comme moyen d'expression est, dans sa parole et son geste, un langage qui nous permet de communiquer aux autres nos intentions significatives ; et comme le mentionne Goldstein¹⁶³, dès que l'homme se sert du langage pour établir une relation *vivante* avec lui-même ou avec ses semblables, le langage n'est plus un instrument ou un moyen. Il est une manifestation, une révélation de l'être intime et du lien psychique qui nous unit au monde et à nos semblables. Dans cette optique, nous sommes conviés à comprendre le sujet humain comme un membre de la *communauté réelle de communication* avec laquelle il doit depuis toujours partager une langue nécessaire à la résolution collective et coopérative des problèmes pratiques et des conflits normatifs qui surgissent à l'intérieur des formes d'association humaine.

¹⁶² *Ibid.*, p. 98-101.

¹⁶³ L'ouvrage de Goldstein, intitulé *L'analyse de l'aphasie et l'essence du langage*, est utilisé et souvent cité par Merleau-Ponty dans la partie consacrée à la thématique du « corps propre » dans *La phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945.

2.6 Pour une conception discursive du niveau postconventionnel du développement moral.

Habermas a notamment tenté de répondre à la question déontologique de savoir à quelles conditions une norme morale peut être tenue pour « valide » ou considérée comme « moralement correcte ». La justification rationnelle de la légitimité des normes morales n'est plus *en premier lieu* une tâche qui appartient à la seule théorie morale, mais une tâche qui provient de la discussion pratique impliquant *tous les participants concernés*. En fait, le principe d'une éthique de la discussion se réfère à une *procédure d'argumentation* qui consiste, en l'occurrence, à honorer, par la discussion, des exigences normatives de validité. Cette éthique de la discussion ne formule pas des orientations relatives au contenu, mais une manière de procéder : la discussion pratique¹⁶⁴. En s'appuyant sur une procédure argumentative propre à l'éthique de la discussion, une discussion pratique pourra être dite rationnelle lorsqu'elle se sera prêtée à une délibération intersubjective dépourvue de tout autre critère que celui du meilleur argument. Dans une situation *idéale* de parole¹⁶⁵ permettant une *participation illimitée* et un *traitement égal* des individus concernés qui sont libérés de la contrainte extérieure et de la pression de l'action et de l'expérience¹⁶⁶, une norme, selon le principe d'universalisation dans la formulation de l'éthique de la discussion, ne peut prétendre à la validité que si *tous* ces individus concernés, en tant que *participants de la discussion pratique*, l'acceptent, avec ses conséquences prévisibles, en tant que sujets autonomes qui discutent dans l'intention de satisfaire autant leur intérêt *subjectif* que l'intérêt plus *général*.

¹⁶⁴ HABERMAS, J., *Morale et communication*, p. 125.

¹⁶⁵ La situation idéale de communication impose certaines règles argumentatives fondamentales - par exemple, la règle de *justice* ou du *droit égal* des participants à la discussion dans laquelle ceux-ci sont *renvoyés l'un à l'autre* dans une entreprise commune d'entente et dans un effort solidaire de résolution des conflits normatifs - reconnues et observées par des sujets raisonnables. De plus, les participants y sont motivés par des intérêts autres que ceux qui sont purement stratégiques ou égoïstes.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 109.

Toutefois, pour qu'une discussion pratique soit menée à bien, une communauté intersubjective de reconnaissance mutuelle, dans laquelle les participants ont déjà atteint un niveau postconventionnel du raisonnement moral, doit déjà être présupposée. En effet, le processus de la discussion pratique et l'idée d'un raisonnement moral postconventionnel peuvent se rencontrer. Habermas explique qu'on peut « déceler à même le processus de la discussion, les opérations que Kohlberg requiert pour les jugements moraux au stade postconventionnel, à savoir : la complète *réversibilité* des points de vue à partir desquels les participants proposent leurs arguments ; l'*universalité*, au sens où l'on inclut toutes les personnes concernées ; et enfin la *réciprocité* qui apparaît dans le fait que les exigences de chacun des participants sont équitablement reconnues par tous les autres »¹⁶⁷. Par ailleurs, à un niveau postconventionnel, « les argumentations sont destinées à thématiser et à examiner les prétentions à la validité qui sont implicitement émises et naïvement acceptées dans l'activité communicationnelle. La participation à des argumentations se caractérise par l'adoption d'une *attitude hypothétique* » ; les normes existantes - c'est-à-dire les normes conventionnellement reconnues ou socialement en vigueur - « se transforment en normes qui peuvent tout aussi bien être valides - c'est-à-dire jugées dignes d'être reconnues - ou ne l'être pas. [...] La justesse des normes (plus exactement la justesse des énoncés normatifs correspondants) [est] donc lié[e] à la discussion »¹⁶⁸, en tant que *forme réflexive* de l'activité communicationnelle quotidienne.

Dans cette perspective, la constitution d'une *identité postconventionnelle* chez l'individu renvoie à une capacité intellectuelle à générer et à critiquer des arguments à un niveau formel et au développement d'une capacité interactionnelle à *entrer dans* les contextes d'argumentation

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 137-138.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 174-175.

rationnelle¹⁶⁹ dans lesquels les opinions, les convictions et les intérêts des individus doivent se *raisonner* et se *justifier* sur la base d'*arguments* et de *raisons* proposés au cours de la procédure de discussion pratique¹⁷⁰. À un niveau postconventionnel, l'individu posséderait, pour ainsi dire, une capacité à participer aux formes rationnelles d'interaction discursive et argumentative qui mettent collectivement à l'épreuve la validité des normes d'action, tout en dépassant les formes d'activité communicationnelle non-réflexives propres au niveau conventionnel, où d'emblée la légitimité et l'utilité de plusieurs normes sociales sont factuellement et spontanément acceptées.

À partir de l'examen de la procédure de discussion pratique, K. Günther¹⁷¹, s'inspirant de Habermas, résume quelques traits importants qui caractérisent l'argumentation morale rationnellement menée. L'argumentation pratique a comme objectif de produire des prétentions à la validité s'appuyant sur des raisons convaincantes, qui peuvent être honorées ou rejetées. *Au niveau de la production et de la compréhensibilité* des actes de langage, il est de mise de respecter certaines règles syntaxiques et

¹⁶⁹ Le développement de la capacité à participer à la procédure d'argumentation rationnelle, tout comme le développement moral en général, peut se comprendre en termes de progression. Le développement d'une capacité d'argumentation contient la capacité sociale à *entrer dans* le contexte argumentatif, aussi bien que la simple capacité cognitive à générer et à critiquer des arguments justifiables. Plusieurs formes de communication quotidienne peuvent être conduites, sous certaines contraintes expressives, en considérant *de facto*, sans les problématiser, des normes conventionnelles socialement acceptées ; un progrès cognitif de nature limitée pourrait toujours être fait dans ces formes de communication. Mais parfois, lorsque surgissent des désaccords cognitifs ou des conflits normatifs, le dialogue peut passer à un « méta-niveau » où les prétentions et les procédures sous-jacentes au niveau précédent du dialogue peuvent elles-mêmes être directement discutées. Un tel passage de niveau est une étape normale du processus d'argumentation et une étape nécessaire à l'expression de l'autonomie rationnelle des individus. L'idée d'une d'autonomie rationnelle n'est concevable qu'à la condition qu'il y ait, à l'intérieur des situations sociales actuelles, une possibilité d'exercer cette autonomie dans des formes de participation. Ici, la distinction entre la compétence linguistique et la compétence communicationnelle est importante. La première peut largement être développée à travers une assimilation passive, mais la seconde seulement à travers des actes de participation active. Un processus d'apprentissage (de participation et d'autonomie rationnelles) qui ne s'inscrit pas lui-même dans une *approche éducative participative* demeure effectivement difficile à concevoir. En d'autres mots, il ne serait pas très sensé, en effet, de concevoir des approches pédagogiques visant le développement de l'autonomie rationnelle des futurs citoyens actifs, mais n'offrant pas en même temps les conditions de l'exercice de cette autonomie que sont les jugements de validité, les contextes réels de discussion et les formes éducatives de participation. Voir YOUNG, R., *A Critical Theory of Education. Habermas and Our Children's Future*, New York/Londres, Teachers College Press, 1990, p. 112, 115 ; *Critical Theory and Classroom Talk*, Clevedon/Philadelphie, Multilingual Matters Ltd, 1992, p. 56, 58.

¹⁷⁰ Voir notamment le quatrième chapitre intitulé « Discourse and Development » dans *Ibid.*, p. 47-60.

¹⁷¹ GÜNTHER, K., *op. cit.*, p. 42.

logiques reconnues, tout en observant l'identité sémantique - entre locuteur et auditeur - des termes utilisés et des références. *Au niveau de la procédure*, le processus d'argumentation est une dynamique d'intercompréhension régulée par des conditions spéciales d'interaction : cela est lié à la présupposition que les participants sont libérés de la contrainte de l'action et de l'expérience, et qu'ils sont réciproquement reconnus comme étant tous des participants jouissant de droits égaux. D'ailleurs, des conditions générales de symétrie doivent prévaloir, puisqu'une délibération intersubjective exige autant la participation générale de tous les participants raisonnables que des occasions égales de parler et de disposer de leurs droits.

L'argumentation, *comme processus*, a pour but l'atteinte d'un accord rationnellement motivé entre les participants. Ainsi, dans une situation *idéale* d'argumentation et « selon l'éthique de la discussion, une norme ne peut prétendre à la validité que si “toutes les personnes qui peuvent être concernées sont d'accord (ou pourraient l'être) en tant que *participants à une discussion pratique* sur la validité de cette norme” ». Autrement dit, Habermas introduit maintenant le « *principe d'universalisation* [...] comme une règle d'argumentation qui permet l'entente mutuelle dans les discussions pratiques, dans tous les cas où les problèmes peuvent être équitablement réglés en fonction de l'intérêt de toutes les personnes concernées », excluant « tout emploi monologique de ce principe ». La pertinence philosophique d'utiliser le principe moral d'universalisation comme règle argumentative réside dans le fait d'apprécier la prétention à la validité universelle de la norme morale en raison de l'étendue de la satisfaction des intérêts raisonnables de tous ceux qui sont concernés par l'issue de la discussion pratique. Ici, « seul est impartial le point de vue à partir duquel sont universalisables les normes mêmes qui, parce qu'elles incarnent manifestement un intérêt commun à toutes les personnes concernées, peuvent escompter une adhésion générale et gagner, dans cette mesure, une

reconnaissance intersubjective »¹⁷². Cependant, pour rendre effective cette reconnaissance à l'aide de la discussion, les partenaires doivent y avoir intrinsèquement la même valeur, les intérêts de tous doivent être équitablement pris en compte et nul ne doit être dogmatiquement ou arbitrairement exclu des différentes formes de communication et d'expression.

Tout raisonnement moral postconventionnel exclut le pur conformisme moral dans lequel l'individu justifie ses jugements et ses décisions en fonction d'ordres normatifs et de régulations sociales purement extérieurs, transcendants et hétéronomes. Kohlberg est d'accord avec le fait qu'une véritable émancipation de la société requiert non seulement une moralité publique conventionnelle pour se conserver, mais aussi une moralité publique postconventionnelle susceptible de faire évoluer la loi avec le progrès intellectuel et l'évolution des mœurs¹⁷³. Favoriser le développement de cette moralité publique postconventionnelle est étroitement lié au processus d'acquisition et d'intériorisation autonomes des normes dans les contextes de discussion éprouvant la légitimité discursive des régulations tant morales que juridiques¹⁷⁴. D'une part, le but ultime de toute éducation morale est, pour Kohlberg, l'achèvement du raisonnement moral postconventionnel ; d'autre part, une des méthodes pédagogiques qu'il préconise pour développer ce raisonnement est l'exercice de la discussion entre pairs, afin de résoudre réciproquement et collectivement différents conflits moraux hypothétiques ou réels. Le processus d'argumentation, développé par l'éthique de la discussion, peut ici être mis à contribution : « il conviendrait de mettre en place des dispositifs de discussion [...], s'inspirant de l'éthique habermassienne, qui mettent le jeune en situation d'argumenter d'un point de vue "universel" - ou à tout le moins "général" - sans se départir pour autant de la poursuite de son

¹⁷² HABERMAS, J., *Morale et communication*, p. 86-87.

¹⁷³ LELEUX, C., *Repenser l'éducation "civique"*, p. 62.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 63.

intérêt subjectif, mais en recherchant sincèrement l'entente sur le meilleur argument »¹⁷⁵. Pour qu'il y ait un véritable « échange discursif », où seul le meilleur argument puisse servir d'instrument de preuve de validité d'une prétention, il faut supposer que tous les étudiants deviennent des « participants » à part entière dans les contextes de discussion et qu'aucun ne puisse être jeté hors de l'argumentation de façon dogmatique. Dans ces conditions, une argumentation menée de manière coopérative implique que la participation effective de chaque personne concernée est la seule à pouvoir nous prémunir contre des déformations de perspective qu'introduit l'interprétation d'intérêts chaque fois personnels. Dans une telle optique pragmatique, chacun est lui-même la dernière instance que l'on puisse invoquer pour évaluer ce qui relève de son intérêt personnel¹⁷⁶.

Certains pourraient toutefois affirmer que toute entreprise humaine n'est d'abord orientée qu'en fonction d'une rationalité instrumentale « moyens-fins ». Il s'agit ici de maximiser stratégiquement nos propres intérêts égoïstes. Même le discours argumentatif pourrait se comprendre comme une entreprise de maximisation stratégique de gains personnels. L'*agir stratégique*, contrairement à l'*agir purement communicationnel* défini par Habermas¹⁷⁷, relève d'un objectif que nous poursuivons uniquement pour nos propres fins sans nous orienter vers des ententes intersubjectives. Par exemple, il n'est pas tout à fait inexact de dire que l'institutionnalisation de la communication démocratique dans nos sociétés (le parlementarisme) apparaît quelquefois sous la forme d'un *forum de stratégie* (partisane, électorale, personnelle) et on peut même se demander si l'*agir communicationnel* existe

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 103.

¹⁷⁶ HABERMAS, J., *Morale et communication*, p. 89.

¹⁷⁷ Habermas parle « d'actions communicationnelles lorsque les plans d'action des agents impliqués ne sont pas coordonnés par des calculs de succès égocentriques, mais par des actes d'entente. Dans l'*agir communicationnel*, les participants ne s'orientent pas d'abord vers leur propre succès ; ils poursuivent leurs buts individuels sous la condition qu'ils puissent s'entendre réciproquement au sujet de leurs plans d'action en se basant sur des définitions de situations communes ». HABERMAS, J., *Théorie de l'agir communicationnel*, p. 385.

vraiment dans ce contexte¹⁷⁸. Mais ce dernier diagnostic serait probablement pris *cum grano salis* par ceux qui défendent un cadre d'analyse habermassien, puisque pour eux la recherche des conditions normatives d'une société authentiquement démocratique, servant de modèle critique en même temps que de projet de société, finit chaque fois par déboucher sur une théorie sociale qui conçoit la « socialité » comme un phénomène essentiellement coopératif, consensuel et intégratif¹⁷⁹. La rationalité propre de l'agir communicationnel, même si elle indique pour plusieurs moins une réalité qu'une virtualité, reste toujours une tâche à *accomplir*, et c'est pourquoi Habermas lui-même parle principalement d'un *potentiel de rationalité communicationnelle*, ayant à se déployer tout au long du devenir historique.

En définitive, nous croyons que la rationalité éthique - si elle est possible - a comme lieu propre la *relation*, ou plus exactement l'*inter-relation*, dans la mesure où la reconnaissance d'autrui suppose une acceptation de son indéfectible liberté et de son inconditionnelle dignité. En conséquence, « toute pédagogie devrait alors nécessairement faire fond [...] sur ce moment de reconnaissance réciproque, de respect intersubjectif, pour dénouer les expériences de communications déformées initiales et instrumentales et pour que surgissent sur d'autres bases, c'est-à-dire par l'expérience d'un autre rapport à soi et à autrui, une rationalité et un agir "communicationnels" au sens [de] Habermas »¹⁸⁰. C'est à travers les différents dilemmes moraux hypothétiques ou des situations réelles devenues problématiques que les étudiants apprennent à se situer à l'intérieur de ceux-ci, à les aborder et, à la fin, à les résoudre collectivement dans un échange discursif. Les formes de communication toujours ouvertes, qui se gardent de tomber dans une rhétorique manipulatrice, demeurent le meilleur moyen

¹⁷⁸ MELLOS, K., « Rationality, Validity and Functionality », in *Rationalité, communication, modernité - Agir communicationnel et philosophie politique chez Habermas*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1991, p. 121.

¹⁷⁹ MIGUELEZ, R., « Rationalité et théorie de la société chez Habermas », in *Ibid.*, p. 59-60.

¹⁸⁰ LELEUX, C., *Repenser l'éducation "civique"*, p. 71.

de résoudre sans violence les conflits normatifs. À un niveau postconventionnel, toute personne qui y participe sera libre de poser, à un moment ou un autre, la question universelle « Pouvez-vous justifier pourquoi ? » à celui qui énonce quelque chose et qui devra donner, le cas échéant, des raisons en réponse à cette question. Comme nous l'avons déjà mentionné, les formes argumentées de communication doivent reposer sur un ensemble de prétentions et de promesses nous engageant à pouvoir fonder en raison, légitimer et justifier ce que nous venons de dire, si un autre l'exige. Cela sous-tend que les autres participants peuvent *à tout moment* nous demander de donner des raisons (arguments) valables et suffisantes pouvant justifier les prétentions normatives à la validité que nous élevons dans un contexte de discussion rationnelle. Cependant, ce caractère ouvert et illimité de la discussion ne nous permet jamais vraiment de la conclure définitivement.

TROISIÈME PARTIE

LA CITOYENNETÉ ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : DE LA SPHÈRE PRIVÉE DE LA PERSONNE MORALE À L'EXERCICE PUBLIC DE LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE

3.1 *La complémentarité des figures éthique, civique et juridique.*

Nous avons jusqu'ici compris le raisonnement moral postconventionnel comme étant la capacité d'agir selon des principes moraux autonomes et de juger de la validité des discours moraux à travers leur acceptabilité réciproque, testée dans les discussions pratiques entre les personnes concernées. De là, nous avons souligné que les discussions morales réellement exercées entre pairs seraient pédagogiquement la meilleure façon de favoriser l'accès au raisonnement moral postconventionnel et de stimuler le développement d'une *figure éthique* de l'identité de la personne. Dans la sphère privée de l'éthique, la personne constitue et établit son identité en prenant place dans un dialogue actuel et dans une confrontation continuée avec les autres qui l'introduisent immédiatement et directement dans un enchaînement de situations morales et dans la proximité concrète d'un environnement éthique communément partagé¹⁸¹.

Toutefois, dans cette partie, nous comptons introduire l'idée d'une éducation à la citoyenneté démocratique se donnant comme tâche de développer la *figure civique* de l'identité individuelle et collective. En plus de développer une capacité, éveillée par une éducation morale, à prendre part aux discussions pratiques, une éducation à la citoyenneté doit encourager l'expression d'une « citoyenneté démocratique » en chacun. Jusqu'ici, nous sommes demeurés à l'intérieur de la dimension privée de

¹⁸¹ TAYLOR, C., *Multiculturalisme. Différences et démocratie*, trad. D.-A. Canal, Paris, Flammarion, 1997, p. 55.

l'éthique, des normes morales et des rapports immédiats de la « personne » à autrui. Autrement dit, les dimensions publique, juridique et politique des droits et des obligations du « citoyen » ont jusqu'à présent été négligées, dans notre démarche. Or, nous devons maintenant insister sur le fait que chaque individu doit également apprendre à jouer son rôle, comme agent actif, à l'intérieur d'une communauté juridico-politique concrète, en tant que membre d'une collectivité, c'est-à-dire en tant que citoyen ou agent social participant au développement et à la cohésion de sa communauté dans un projet démocratique. La dimension strictement morale privilégiée par une éducation éthique, sans toutefois être abandonnée, doit être complétée par une éducation à la citoyenneté démocratique capable de mieux rendre compte des dimensions sociale, publique, politique et juridique.

L'intégration du citoyen à la société démocratique présuppose une sorte d'*éducabilité* à la dynamique rationnelle d'interaction, comprise comme une capacité à participer activement, en tant que citoyen politiquement autonome, aux institutions publiques et à l'action politique en général. Sans le plein exercice de l'autonomie publique des citoyens et les conditions éducatives nécessaires à son développement¹⁸² et sans les initiatives actives et soutenues d'une population *accoutumée*, voire *éduquée* aux libertés politiques et aux processus de délibération démocratique, les institutions juridico-politiques d'une communauté concrète ne pourront jamais espérer se fonder sur un « idéal radicalement démocratique » constituant les bases véritables d'un État de droit légitime. Il faut introduire la nécessité d'une éducation à la citoyenneté démocratique qui prépare l'individu à la vie publique et qui concoure au développement d'une culture politique dans laquelle chaque citoyen raisonnable puisse légitimer et supporter les institutions publiques qui reposent réellement sur une

¹⁸² Comme nous l'avons déjà mentionné, il ne fait guère sens de concevoir des méthodes pédagogiques qui visent le développement d'une certaine autonomie rationnelle des futurs citoyens sans que celles-ci rendent possibles les conditions pratiques de l'exercice de cette autonomie dans des choix individuels, des recherches de compromis, des contextes de discussion ou des formes éducatives de participation collective. Voir YOUNG, R., *A Critical Theory of Education*, p. 120-121.

approbation démocratique et confèrent les libertés et les droits de la citoyenneté démocratique. À cette fin, il existe un ensemble d'objectifs éducatifs qui ont trait à l'acquisition de connaissances considérées comme socialement utiles et nécessaires à l'entière participation éventuelle de l'enfant à la société adulte, au processus politique, à l'économie, etc. Mais il y a aussi un objectif de l'éducation en général qui vise plus particulièrement la formation de citoyens démocratiques, capables de jugement politique autonome dans l'exercice de leur droit de cité démocratique¹⁸³.

Plusieurs objectifs souhaitables ou projets de collectivité - par exemple, le support des gens sans emploi, l'accessibilité universelle aux sphères d'éducation, le partage équitable des fruits de la coopération sociale ou encore l'aide internationale aux pays en difficultés - ne peuvent être entièrement réalisés par la « coopération spontanée » d'un nombre restreint de personnes au sein d'un groupe homogène ou par la seule action individuelle inscrite dans la sphère privée et interpersonnelle de la morale. Ces objectifs ou ces projets ne se concrétiseront vraiment que dans des décisions sociales, politiques et institutionnelles légitimées par l'établissement de procédures démocratiquement organisées et rendues effectives à travers la régulation, par le droit, de la vie de la communauté des citoyens.

Bien que les discours moraux et les discours juridiques¹⁸⁴ traitent toujours finalement de *questions pratiques* - ils cherchent les règles générales de la permission, de l'interdiction et de l'obligation -, il

¹⁸³ *Ibid.*, p. 88.

¹⁸⁴ Ces deux formes de discours requièrent autant une instance régulatrice que légitimatrice. D'un côté, l'*instance régulatrice* réfère à un ensemble de normes morales ou de règles juridiques qui commande, permet ou défend une action. Ce qui revient à dire que la norme morale ou juridique peut être injonctive, permissive ou prohibitive, selon qu'une action est exigée, permise ou défendue. De l'autre, l'*instance légitimatrice* renvoie à un réservoir de sens et de significations collectives, c'est-à-dire à un ensemble articulé – quelquefois un système assez clair – de croyances, d'opinions, d'idéaux, de raisons et de convictions qui fondent les relations interpersonnelles, les institutions et les pratiques sociales, politiques, professionnelles ou religieuses. Quand il est suffisamment général, ce réservoir de sens et de significations collectives permet parfois de légitimer et de justifier rationnellement la validité des prescriptions et des pratiques morales et juridiques; d'autres fois, ces pratiques ne se fondent que sur des arguments d'autorité, des raisons d'utilité ou des valeurs

subsiste des différences fondamentales entre les normes morales et les normes juridiques. Les *normes morales* sont acceptées sur la base d'une motivation purement rationnelle et observées volontairement. À un niveau postconventionnel, elles sont testées, à titre hypothétique, dans des discussions pratiques illimitées, et acceptées en toute autonomie par les personnes pourvues de raison et capables d'argumenter. Comme nous l'avons vu, la validité de ces normes, autant pour Kohlberg que pour Habermas, provient du fait qu'elles prétendent exprimer un *intérêt* strictement *universalisable*. Cependant, les *normes juridiques* répondent à une autre logique, car elles sont fondées sur la reconnaissance d'une *communauté juridico-politique concrète*. Elles peuvent être imposées par une autorité étatique, contre la volonté d'un individu, et elles ne prétendent pas exprimer un intérêt strictement universalisable, car la légitimité des normes juridiques se rattache à leur reconnaissance institutionnelle et factuelle, dans un *espace social particulier*, et à la satisfaction des intérêts spécifiques des citoyens d'une nation. Dans un État constitutionnel, le processus législatif démocratique s'exprime dans des décisions parlementaires et fournit les principaux points de départ de l'argumentation juridique, c'est-à-dire qu'il établit les normes du droit - les lois. En tant que résultat de la procédure législative, les normes *juridiquement* reconnues fixent les traits caractéristiques d'une communauté politico-juridique concrète, particulière et spécifique, et le droit s'exerce à l'intérieur de bornes qui sont définies par le législateur et la jurisprudence. Il arrive que l'exercice pratique de ce droit attire l'attention du législateur sur la nécessité de légiférer, ou encore qu'une nouvelle jurisprudence intervienne et modifie certaines règles du jeu.

En fait, les normes du droit, différemment des normes morales, sont codifiées dans des ordres juridiques nationaux dont la prétention à la validité n'est pas universelle, puisque de vastes pans de

stratégiques. C'est pourquoi nous devons percevoir un écart entre la *facticité* (instance régulatrice) et la *validité* (instance légitimatrice), c'est-à-dire entre le *fait* qu'une norme morale ou juridique soit socialement reconnue (facticité) et la véritable *légitimité* générale et rationnelle de celle-ci (validité).

ces ordres juridiques contiennent des normes qui expriment et réalisent les valeurs particulières et les objectifs politiques d'une communauté politique historiquement située et distincte des autres. Ces ordres juridiques contiennent également des normes qui sont l'expression d'un compromis provisoire entre des intérêts en cause, et sont liées à des instances de décision autorisées. Cependant, cela n'implique nullement la thèse positiviste d'une séparation complète entre droit et morale ; le rapport aux principes moraux permet en effet de garantir que seules sont légitimes les décisions juridiques résultant de procédures qui, tout en rendant possible des décisions en général par l'imposition de conditions limitatives de nature temporelle, sociale ou factuelle, exigent et autorisent des justifications discursives et argumentatives cherchant à fonder la légitimité prescriptive et l'acceptabilité morale des décisions juridiques et des normes auxquelles nous nous référons. En outre, le processus de formation des normes juridiques doit être démocratique et être fondé sur la délibération et la discussion publiques dans un État constitutionnel démocratique.

Il existe un ensemble de facteurs qui conduisent à la nécessité d'organiser politiquement et juridiquement la société. Premièrement, les discussions typiquement morales, de par leur caractère ouvert et illimité, ne nous offrent pas toujours une procédure qui permet en tout temps d'arriver à une et une seule solution ou décision raisonnable et acceptable, à la faveur d'un nombre fini d'opérations. Cela conduit à la nécessité de décisions déterminées et décisives qui s'inscrivent dans des procédures politiquement et juridiquement organisées et qui permettent, du moins provisoirement, de conclure un débat. Deuxièmement, la justesse normative ou le caractère moralement correct d'une norme ne conduisent pas *de facto* à son observation et à la conformité des actions particulières par rapport aux exigences de cette norme morale. Même un jugement unanime, concernant la validité et l'acceptabilité d'une norme morale, ne peut automatiquement garantir que cette norme sera observée par tous, dans chacune des situations particulières. Plus clairement, certaines normes morales peuvent être reconnues

comme étant tout à fait valides, au moment de la discussion pratique ; elles ne créent pas pour autant et forcément la motivation d'agir en conséquence, en situation réelle d'action, compte tenu des intérêts égoïstes et stratégiques qui peuvent parfois inciter un individu à les transgresser pour arriver à ses propres fins. Les discours moraux pouvant donc générer des orientations générales de conduite, mais n'engendrant pas toujours la motivation d'agir conformément aux discours, dans chaque situation spécifique, il en découle la nécessité compensatoire du droit - des régulations juridiques - et des règles renforcées par des contraintes factuelles et effectives.

Les diverses procédures politiques et juridiques consistent en des règles et des mécanismes qui permettent généralement de conclure un débat et de produire une décision qui sera la plus définitive et la plus décisive possible, bien que cela n'exclue pas la possibilité que les décisions puissent être reconsidérées, parfois même renversées, avec l'aide de nouveaux arguments et de nouvelles descriptions contextuelles. En effet, les décisions institutionnalisées des instances gouvernementales démocratiquement élues, ou d'un ordre juridique en vigueur, doivent demeurer ouvertes à la critique, et la tâche des membres citoyens consiste à empêcher que les paradigmes ne s'immunisent contre de nouvelles descriptions et interprétations de situations. Si le système du droit en vigueur devient inapproprié aux traits caractéristiques des réalités sociales actuelles, ou complètement dissocié de la formation de l'opinion dans les espaces de délibération publique, il courra le risque de ne pas trouver le consentement des citoyens nécessaire à sa continuation, de voir se multiplier certaines formes de désobéissance civile et de s'auto-détruire du fait qu'il n'exprime pas la volonté générale d'une population et qu'il est factuellement inadéquat du point de vue des citoyens. Les règles et les procédures démocratiques doivent (ou devraient) garantir que les thèmes, les contributions et les raisons invoqués dans l'espace public par les citoyens, conservent une influence dans la formation du droit et des normes juridiques, où le principe de reconnaissance mutuelle de ces citoyens en tant

qu'individus politiquement et juridiquement libres et égaux constitue, en réalité, un des points de référence à partir duquel doit s'orienter toute théorie réflexive sur la démocratie et le droit.

Cependant, il est juste de dire que les règlements politiques, les principes juridiques de fonctionnement et les sanctions prévues par le droit positif ne suffisent pas toujours à insuffler des conduites proprement éthiques.

Agir par crainte d'une sanction n'a pas nécessairement de dimension morale, même si cette détermination a une utilité sociale. C'est une leçon qu'il nous faut retenir dans toute éducation. Si nous élevons nos enfants dans les seuls principes juridiques, il leur suffira de se croire ou de se savoir au-dessus des lois pour agir mal. La loi est nécessaire, mais elle ne saurait fonder le raisonnement pédagogique. Encore le pourrait-elle si l'on revenait à ses fondements pour les expliquer et les développer, mais le plus souvent on s'intéresse davantage à ses conséquences, c'est-à-dire aux répressions qu'elle met en œuvre à travers la justice, qu'aux principes louables qui la fondent et rejoignent en général la plupart de nos principes d'ordre moral¹⁸⁵.

Les différents repères sociaux, par exemple ceux qui sont issus du droit et de la politique, ne peuvent se substituer complètement à l'esprit critique, à la conscience créatrice de chacun et à l'attitude éthique comme mode quotidien d'être, de penser, d'agir, de vivre avec les autres et avec soi-même. En plus du fait que le respect des lois ne suffit pas toujours à assurer la moralité de nos actions même quand ces lois sont justes, la morale « questionne » le droit, soit en le légitimant pour lui-même, soit en ayant un domaine d'application nettement plus large. Mais à une époque où il est plutôt fréquent de parler de pluralisme axiologique, de subjectivisme éthique ou encore d'anomie sociale (absence de repères moraux pour les conduites), il est toujours possible de ne s'en remettre qu'au droit positif (et à sa supposée neutralité¹⁸⁶) pour maintenir un compromis social minimal ; qu'à un ordre juridique qui

¹⁸⁵ ETCHEGOYEN, A., *op. cit.*, p. 97.

¹⁸⁶ M. Weber soutenait justement que la morale doit être exclue du droit. Sa position est que le droit est légitimé uniquement par des considérations extra-morales. Le droit moderne est fondé dans des procédures impartiales à travers lesquelles les différents intervenants poursuivent rationnellement leurs propres fins ; comme D. Ingram l'exprime, « le positivisme de Weber [...] dérive de sa réduction de la légitimité à la légalité » et de son idée que « l'impartialité du droit

chercherait en quelque sorte à se substituer au manque de consensus moral pour réguler les interactions humaines. Toutefois, les sociétés occidentales risquent peut-être ainsi « de s'étouffer elles-mêmes si elles s'en remettent de plus en plus à la seule logique juridique pour résoudre tous les problèmes et litiges privés ou publics »¹⁸⁷. La surdétermination de cette « logique juridique » risque d'envahir « massivement presque tous les champs de la régulation sociale. [...] Dans les flux mêlés de la vie sociale, dans des structures abstraites et purement instrumentales, dans la dispersion des signes, des sens, des idéologies et des consciences, les rapports deviennent incertains. Alors on se rabat sur des régulations mécaniques qu'on légitime dans le droit »¹⁸⁸. Mais « il est illusoire de penser, écrit le sociologue J. Grand'Maison, que celui-ci [c'est-à-dire le droit] peut immédiatement transcender et gérer les univers multiformes et fort complexes de l'histoire, de la politique, de la culture, de la morale, de la religion, de l'éducation, de la socialité et du psychisme humain »¹⁸⁹.

Chaque citoyen d'un État de droit démocratique doit agir et interagir à l'intérieur d'institutions publiques, inséparables de la politique comme des considérations éthiques, où se jouent quelques-unes des mises les plus essentielles à la vie, c'est-à-dire à la reproduction de la vie sociale. Il doit également agir et interagir dans un système du droit rationnel qui détermine, en partie, les pouvoirs respectifs des hommes dans leurs rapports mutuels et les règles de conduite souhaitables et obligatoires dans une société bien ordonnée, avant tout préservée par les pouvoirs publics et constituée

peut être préservée seulement s'il est dépouillé des *contenus* moraux partisans » ; selon la typologie de Weber, la légitimité ne repose avant tout que sur la *rationalité juridique*. C'est en vertu des lois constitutionnelles que l'État est érigé en autorité reconnue comme légitime ; que l'État exerce son pouvoir à travers un discours juridique (lois, règlements, arrêts, directives, etc.). Voir INGRAM, D., « Dworkin, Habermas, and the CLS Movement on Moral Criticism in Law », in *Philosophy and Social Criticism*, vol. 16, 1990, p. 238-240.

¹⁸⁷ GRAND'MAISON, J., *Quand le jugement fout le camp. Essai sur la déculturation*, Montréal, Fides, 1999, p. 7.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 140-141.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 7.

par des instances politiques et juridiques légitimes. Cependant, les fondements juridico-politiques de la société démocratique

ne s'établissent pas eux-mêmes par le fait de spontanéités naturelles qui en organiseraient l'enchevêtrement et la complexité inconsciente ; ils naissent presque toujours d'efforts rationnels, conçus par l'esprit, en vue de découvrir les lois sociales, prises en elles-mêmes, et les rapports particuliers qui, à un moment donné de la vie d'un peuple, sont censés en dériver. La vie sociale d'une collectivité intelligente ne s'organise pas d'instinct, comme celle d'une société de fourmis ou d'abeilles, et dans des formes à peu près immuables ; mais elle s'organise sur la base de conceptions rationnelles, créatrices de rapports et de relations abstraites¹⁹⁰.

Parce que les principes et les lois de la société civile ont été créés, réalisés et consentis par la pensée proprement humaine, l'homme est en même temps « créateur » et « connaisseur » des fondements de cette société. Au tournant du XVIII^e siècle, J.-B. Vico, historien et philosophe, défendait déjà l'idée selon laquelle « *le monde social est certainement l'ouvrage des hommes* ; d'où il résulte que l'on en peut, que l'on en doit trouver les principes dans les modifications mêmes de l'intelligence humaine. Cela admis, tout homme qui réfléchit, ne s'étonnera-t-il pas que les philosophes aient entrepris sérieusement de connaître le *monde de la nature* [...], et qu'ils aient négligé de méditer sur ce *monde social*, que les hommes peuvent connaître, puisqu'il est leur ouvrage ? »¹⁹¹. De là, nous pouvons dire que ce « monde social » peut être transformé par ceux qui le supportent et qui en sont imprégnés, c'est-à-dire les agents sociaux rationnels eux-mêmes capables de comprendre et de constituer l'ensemble des conditions par lesquelles l'un peut s'accorder avec l'autre en reconnaissant, comme dirait Kant, « le concept de droit dans la possibilité de la liaison d'une contrainte réciproque universelle avec la liberté de chacun »¹⁹². Ce sont ces agents sociaux, *en tant que citoyens*, qui

¹⁹⁰ SALEILLES, R., *De la personnalité juridique. Histoire et théories*, Paris, Librairie Arthur Rousseau, 1922, p. 381-382.

¹⁹¹ VICO, G., *Principes de la philosophie de l'histoire* (1725), trad. J. Michelet, Paris, Armand Colin, 1963, p. 79.

¹⁹² KANT, E., *Métaphysique des mœurs. Doctrine du droit*, trad. A. Philonenko, Paris, Vrin, 1979, p. 106.

participent à rendre possible des compromis raisonnables et des accommodements mutuels procédant de la délibération démocratique, fondée sur une distribution équitable des libertés et des droits de communication et d'expression.

3.2 *Entre l'idée de citoyenneté et l'idée de participation.*

Pour situer ce qui suivra, nous avons d'abord à poser le postulat qui oriente globalement notre réflexion : l'exercice de la citoyenneté démocratique active et participative relève, comme les dimensions cognitive ou morale, d'un processus d'apprentissage et d'un pouvoir d'apprendre. En effet, tout comme Piaget et Kohlberg l'ont soutenu pour le développement des niveaux cognitif et moral, nous croyons qu'une intervention éducative s'acquittant de la tâche de préparer les individus à la vie civique et publique est de première importance. Étant donné qu'elles ne sont pas innées, les dispositions nécessaires pour intervenir dans les activités publiques et citoyennes doivent être développées et acquises progressivement.

Toutefois, contrairement à un apprentissage purement théorique, nous admettons, tel que le font plusieurs spécialistes traitant de la question de l'éducation civique, que l'apprentissage de l'exercice de la citoyenneté ne se fait que par et dans la pratique démocratique elle-même : l'on ne constitue vraiment la citoyenneté qu'en l'exerçant¹⁹³. L'exercice de la citoyenneté active demeure un apprentissage, mais un apprentissage en mouvement qui ne peut pas s'effectuer individuellement. C'est un *apprentissage par la formation réciproque*¹⁹⁴ des membres d'un groupe qui participent à définir et à construire une certaine pratique commune. Par conséquent, *citoyenneté* et *participation*

¹⁹³ HÉBER-SUFFRIN, C., *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998, p. 199 sq.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 202.

sont interreliées, si nous assumons l'idée selon laquelle la « personne » devient véritablement un « citoyen » lorsqu'elle a la conviction d'être un acteur public important dans les prises de décision et dans les choix pratiques, juridiques et politiques orientant les projets de société. Est « citoyen » - du latin « *civis* » décrivant un membre libre de contribuer à la vie de la société et d'exercer ses libertés communes conférées par son droit de cité démocratique -, celui qui participe pleinement à la mise en œuvre et à la pratique d'une citoyenneté active. « De plus en plus de gens s'entendent pour dire qu'il faut une conception de la citoyenneté qui mette autant l'accent sur les responsabilités et la participation des citoyens que sur leurs droits. Et, comme la citoyenneté a eu tendance dans le passé à être considérée surtout du point de vue des droits - bien que certains individus en soient encore privés dans les faits -, ils insistent sur les responsabilités associées à ce qu'on appelle la citoyenneté active ou responsable »¹⁹⁵.

Le point de départ de l'éducation à la citoyenneté repose sur le projet de transformation démocratique et égalitaire de la société par l'éducation. La formation civique doit préparer à la participation publique et sous-tendre un droit universel à la constitution de sa propre citoyenneté et, par le fait même, de la citoyenneté générale. Déjà, L.-R. de la Charlotais, dans son *Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse* (1763), « affirme que la Nation détient un droit inaliénable [...] à instruire ses membres. "Le Bien public [...] demand[e] une Éducation civile qui prépare chaque génération naissante à remplir avec succès différentes fonctions dans l'État". Le rôle de l'éducation, plus que de "contribuer au bonheur des hommes", est de "préparer des citoyens à l'État". La nouveauté de cet *Essai* est qu'il repense la pédagogie dans la perspective de son rôle politique et public »¹⁹⁶. C'est pourquoi l'éducation du citoyen ne consiste pas uniquement en une présentation

¹⁹⁵ RAPPORT ANNUEL 1997-1998 SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éduquer à la citoyenneté*, p. 21.

¹⁹⁶ GALICHET, F., *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Éd. Economica, 1998, p. 8.

d'informations permettant à l'individu, en tant que gouverné, de connaître ses droits et ses obligations civiques afin de s'y conformer intelligemment. Cette éducation vise bien davantage à préparer l'individu à exercer la fonction de *gouvernant en puissance* ou de *co-partageant au gouvernement*.

Dans cette perspective, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) ajoute « qu'une citoyenneté responsable, si elle est forcément rattachée à des obligations, renvoie [...] à la participation du citoyen aux décisions qui le concernent, aux débats publics, aux différents lieux où s'édifie la vie collective »¹⁹⁷. La « pleine » citoyenneté nécessite que les citoyens aient la capacité d'évaluer et de mettre en question, de façon éclairée, les décisions et les orientations prises par les responsables politiques. L'esprit critique et le jugement sont donc vus comme des qualités indissociables de la participation civique. La capacité de débattre de ses idées et de celles des autres est une autre qualité essentielle à la participation dans la sphère publique, particulièrement la participation aux débats publics. « Ce qu'on appelle parfois “la modération publique”, la “prise de parole régulée” ou encore la “délibération démocratique”¹⁹⁸ signifie la capacité et le consentement à donner et à faire connaître son point de vue, et ce de manière à être compris, et la capacité à écouter les arguments des autres en y étant ouvert »¹⁹⁹.

¹⁹⁷ RAPPORT ANNUEL 1997-1998 SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, p. 22.

¹⁹⁸ La démocratie se dit elle-même « délibérative » lorsqu'elle se fonde sur la délibération démocratique de tous les citoyens et lorsque le pouvoir du « *dêmos* », en tant que groupement de citoyens, s'exerce à travers des procédures et des opérations dans lesquelles on cherche des justifications suffisantes et des raisons valables, afin d'appuyer les prises de décision, au plan juridico-politique, sur des opinions, des convictions et des intérêts qui peuvent se raisonner, se justifier et même se modifier sur la base d'arguments - dignes d'un assentiment rationnel le plus élargi possible - proposés au cours de la procédure de la discussion publique. La réflexion démocratique, en tant que discussion publique, doit alors devenir une *délibération*.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 23.

Le CSE est bien conscient de la complexité des contextes actuels ouverts sur le monde et de ce que l'idée de citoyenneté ne peut plus être épuisée par la seule identité conventionnelle d'une tradition entièrement refermée sur elle-même. En considérant certaines problématiques nouvelles, associées aux mutations socio-culturelles et à la dimension pluraliste propre à nos sociétés contemporaines, il estime qu'un des objectifs de l'éducation à la citoyenneté est de développer un nouveau sens de la pratique citoyenne qui tienne compte de l'expression de la diversité individuelle et culturelle et qui la reconnaisse, mais qui stimule, en même temps, l'émergence de nouvelles convergences et de nouveaux compromis nécessaires pour assurer la légitimité, la stabilité et l'efficacité des régimes politiques démocratiques. En effet, « l'éducation à la citoyenneté doit répondre à un double mandat : celui d'harmoniser les rapports sociaux, de favoriser la cohésion sociale et celui de stimuler l'exercice d'un rôle actif de citoyen et de citoyenne lucide et responsable dans une société démocratique »²⁰⁰. Le citoyen situé dans une culture et une histoire doit réaliser que les règles et les normes de la vie collective ne sont pas des entités *naturelles*, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas régies par des lois transcendantes inéluctables, puisque nous pouvons toujours les redéfinir et les renouveler dans un espace ouvert de délibération publique. Cette délibération est la source d'une démocratie qui, malgré sa fragilité, peut se réaliser dans des institutions sociales, politiques et juridiques légitimées par les citoyens eux-mêmes. L'éducation à la citoyenneté se donne justement comme tâche de préparer les générations futures à être activement impliquées dans cette vie civique et démocratique.

Pour le CSE, il faut d'abord éviter que l'éducation à la citoyenneté ne tombe dans certains pièges comme celui de servir d'instrument d'endoctrinement à des fins politiques ; celui d'être réduite à sa dimension juridique (bien que ce soit une dimension considérable) ; ou encore celui d'imposer le changement « d'en haut » sans y associer le milieu. Le CSE insiste ensuite sur l'importance de

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 35.

développer une *philosophie de la participation* qui revendique la nécessité d'une implication de l'individu dans les débats sociaux et politiques de son époque. Ainsi, l'établissement d'éducation doit viser le développement de citoyens conscients des enjeux auxquels font face les sociétés contemporaines, aussi bien que le développement de citoyens conscients de leurs responsabilités d'acteurs sociaux capables de participer activement à la construction d'un espace ouvert à la critique, à la différence de chacun et à la redéfinition des rapports mutuels établis. Dans cette optique, le CSE recommande de mettre en place des approches pédagogiques actives ouvrant une sphère participative qui s'intègre à l'ensemble de la vie scolaire. Ces approches pédagogiques doivent s'inscrire dans une perspective dialogique qui ne s'oriente plus vers une *neutralité désengagée* de l'observateur-spectateur. C'est plutôt l'implication des élèves dans les discussions réelles - où ils peuvent exprimer librement et justifier argumentativement leurs points de vue et leurs opinions - qui sera la seule capable de produire un *accord engagé* sur les intérêts généralisables et les projets communs. Il va de soi qu'une perspective dialogique et participative de l'apprentissage à la citoyenneté doit accorder une grande place à la création et au développement d'une communauté ouverte de communication ; celle-ci pourra parfois prendre la forme de comités d'élèves ou de conseils de classe exigeant que les membres gèrent la vie scolaire sur la base de règles communément consenties dans l'intérêt de tous. Ces règles devront procéder de la réalité vécue par les élèves dans les conflits de la vie quotidienne - conflits qui émergent au sein d'un groupe spécifique d'enfants ou d'adolescents confrontés à la présence du monde des relations intersubjectives. Plus concrètement, une telle perspective, fondée sur le dialogue et la participation, impose aux structures organisationnelles du système d'éducation actuel et futur de reconsidérer le statut même de l'élève, dans son *rôle de porteur* des normes démocratiques et des modèles d'organisation sociale qui se concrétisent au sein des institutions dont l'individu fait partie. En réalité, une philosophie de la participation - sur laquelle le CSE insiste - est-elle déjà ancrée dans les pratiques quotidiennes des éducateurs et dans la gestion de la micro-société qu'est

l'établissement d'éducation ? Doit-on la considérer comme une réalité ou une virtualité ? Le système d'éducation actuel encourage-t-il réellement les élèves à être actifs et à utiliser leur imagination, leur raisonnement et leur capacité à dialoguer dans de vraies productions collectives de normes d'action permettant d'harmoniser leurs relations et de les préparer à exercer une forme de citoyenneté démocratique ?

Pour ce qui est de la situation au Québec, les réformes majeures qui s'imposent présentement et qui s'imposeront prochainement au système d'éducation et au curriculum d'études - pensons notamment à l'implantation, dès l'automne 2001, d'un nouveau programme de géographie, d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au cours primaire - montrent bien que la « formation générale du futur citoyen » doit désormais avoir une plus grande place à l'intérieur des institutions d'éducation publique. Le gouvernement du Québec reconnaît explicitement, dans les publications récentes du Ministère de l'éducation (*Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* [1997], *Le virage du succès. Le programme de formation. La réforme de l'éducation* [1999], *Le virage du succès. La réforme de l'éducation prend forme* [2000]), que l'élève doit participer plus activement à ses propres processus d'apprentissage et que son insertion dans le monde social actuel ne peut être réussie que si elle a été préparée. En vertu surtout des objectifs de cohésion sociale qui sont assignés à l'école, le gouvernement du Québec, dans sa réforme de l'éducation, veut introduire de façon formelle un enseignement portant sur l'éducation à la citoyenneté. Cet enseignement sera notamment axé sur l'étude des institutions et leur fonctionnement, sur les droits de la personne, sur les rapports sociaux, sur la compréhension interculturelle et internationale. L'éducation à la citoyenneté devra s'intégrer, pour une bonne part, à l'enseignement de l'histoire. Cette formation du citoyen aidera certainement l'élève à se positionner dans l'univers social et à intégrer graduellement une vision normalisée basée sur un savoir institutionnel. Toutefois, va-t-elle vraiment l'amener à se situer comme un acteur

important dans l'élaboration de normes communes naissant d'un double mouvement d'intégration et de participation à la vie civique ? Elle ne le pourra qu'à la condition d'opérer un glissement fondamental par rapport à la pratique pédagogique. Ce glissement réside dans le passage d'une préoccupation de former les élèves par un enseignement directif - dont les contenus et les compétences à développer sont déjà déterminés par une autorité extérieure - à une fonction d'adapter les élèves à de nouvelles manières d'être et de se comporter, à la place qu'ils occupent et occuperont plus tard dans une société caractérisée normativement par une forme d'« autorégulation » de ses participants. Il nous faut en même temps admettre qu'une approche dialogique et participative de la formation civique demande beaucoup à l'enseignant. D'une part, il doit lui-même être vu comme acteur de la dynamique sociale, comme porteur de la symbolique de l'État et comme responsable principal de la transmission des connaissances liées à des concepts plus ou moins précis du champ de la citoyenneté. D'autre part, la démarche active, avec ce qu'elle comporte de tâtonnements, d'excès, d'échecs, de réajustements, de désordre, de conflits, de désorganisation suivie de réorganisation, causera probablement de sérieuses difficultés quant à la planification d'un programme définitif d'éducation à la citoyenneté pour l'ensemble de la clientèle québécoise qui fréquente les établissements publics d'éducation. On ne peut en effet prévoir au départ les avenues que prendront les activités participatives des étudiants, ni le temps qu'elles mobiliseront dans les cases-horaire d'une journée de classe.

Par ailleurs, l'application d'une philosophie de la participation en éducation ne prétend pas remplacer la pédagogie multifonctionnelle de la transmission classique des « savoirs » qui s'accompagne de pratiques, de contenus, de repères socio-culturels et historiques, etc. Dans une première étape, nous devons reconnaître que l'histoire singulière d'un sujet s'inscrit dans l'histoire plus large d'une civilisation (occidentale) scientifique et culturelle qu'il doit connaître, afin de pouvoir entrer dans un

ensemble de relations et d'interactions avec un monde où il occupe une place et une certaine fonction. Dans une seconde étape, notre système d'éducation ne peut éviter d'offrir des occasions de libérer la parole des éduqués et de l'articuler dans un discours collectif : il ne peut y avoir d'éducation civique en dehors de cette perspective. Les établissements d'éducation sont justement des espaces où l'apprentissage des droits et des devoirs peut se réaliser non pas tant par des « enseignements » que par des modes de vie et de traitement des différents problèmes du vivre ensemble dans ces lieux. Pour ce faire, l'éducateur doit inciter les *étudiants-participants* à décrire avec complétude toutes les caractéristiques contextuelles pertinentes qui doivent être prises en compte dans l'interprétation et dans l'analyse d'une situation collectivement problématisée. Il doit du même souffle favoriser l'expression libre de leur argumentation, afin qu'ils étayent par eux-mêmes les raisonnements menant à la prise de décision argumentée. L'éducateur peut notamment utiliser une méthode pédagogique propre au jeu de rôle, dans lequel chaque élève occupe une position d'acteur et devient un participant à part entière dans les diverses séquences argumentatives antérieures à la prise de décision réfléchie, dénouant tel ou tel conflit normatif réel au sein d'un groupe. Il va de soi que cette perspective de participation et d'implication engagée pourrait recommander différentes pratiques éducatives préparant les jeunes à l'exercice de la citoyenneté démocratique, et prendre de multiples formes matérielles. Compte tenu de la diversité possible des stratégies pédagogiques pouvant engager la participation des élèves à une procédure de discussion - définition des situations conflictuelles d'un groupe, proposition de solutions argumentées, identification des zones d'incertitude, ou encore précision des conditions où il est envisageable de changer d'avis -, nous ne nous limitons ici qu'à un seul exemple : les réunions de classe²⁰¹. De façon très résumée, nous pouvons distinguer au moins deux types de réunions de classe : la réunion *pour discussion libre* où l'on traite, dans le style des

²⁰¹ Pour une description détaillée de la forme et de la procédure des « réunions de classe », voir l'ouvrage de W. Glasser intitulé *Schools Without Failure* (1969).

débats socratiques sur la recherche coopérative de la vérité, de différents sujets importants dans les domaines intellectuel, cognitif et logique, et où l'on cherche à établir dans quelle proportion les élèves assimilent les contenus de connaissance et comprennent les concepts, les méthodes ou les théories enseignés durant le programme scolaire régulier ; la réunion *pour la solution de problèmes collectifs* où l'on essaie, dans le style des délibérations pratiques procéduralement régulées selon certaines règles du discours (traitement symétrique et égal des concernés, absence de contraintes internes et externes, etc.), de résoudre les problèmes communautaires qui touchent à la classe ou aux comportements sociaux des élèves dans l'école. En fait, tous les problèmes relatifs à la classe *en tant que groupe* sont susceptibles de figurer dans une discussion collective ; toute la structure normative d'une école devrait également tourner autour de la réunion de classe. Dans une telle réunion, l'enseignant anime une discussion libre sur tout ce qui se rapporte à ses élèves, pour qu'ils apprennent peu à peu à résoudre les problèmes qui se posent à eux dans leur univers scolaire.

Dans cette continuité, le CSE, à juste titre, soutient l'idée qu'une véritable éducation à la citoyenneté ne peut s'accomplir si les élèves ne sont pas invités à vivre la réalité de leur environnement scolaire ; à vivre concrètement les droits et les responsabilités privilégiés dans la société démocratique. En effet, la formation du citoyen ne peut se faire par une simple assimilation d'un contenu théorique immuable et de procédures institutionnelles figées. Elle peut toutefois s'appuyer sur des stratégies pédagogiques qui multiplient les occasions d'initier les membres de l'institution scolaire, en particulier les étudiants, à l'engagement personnel eu égard au collectif. Reprenant les mots de C. Hadji, il s'agit d'affirmer le rôle de l'éducation civique dans « l'émergence d'une société ayant quelque chose à voir avec "l'utopie porteuse" de la démocratie humaniste, pluraliste et participative » dans laquelle « l'établissement scolaire pourra devenir un lieu de débat argumentatif », c'est-à-dire le lieu d'« un travail de discussion

[...], et d'analyse résolue des problèmes »²⁰² qui surgissent à l'intérieur des formes d'organisation publique des rapports sociaux.

Pour nous, il est clair que l'éducation publique n'a pas comme seul objectif de former un « futur employé efficace et qualifié » qui, à travers son apprentissage, développe une compétence technique dans un secteur précis de la connaissance ; elle doit également, comme en fait foi le rapport annuel du CSE intitulé *Éduquer à la citoyenneté*, se donner comme mission générale d'éduquer le « futur citoyen éclairé et responsable ». Celui-ci doit cependant être convié à l'exercice du jugement autonome et de l'esprit critique pour prendre ses décisions, sinon il se verrait exposé à un simple conformisme qui ne peut plus répondre, comme le mentionne S. Coirault-Neuburger, aux exigences et à la complexité du réel social qui, avec tous ses enchevêtrements, imposent maintenant aux citoyens de la cité un engagement dans une « morale civique d'exploration et d'inachèvement »²⁰³. Cette morale civique doit produire sa propre rationalité et la construire en tenant compte des réalités du changement qui est lui-même le fruit d'une activité constructrice d'un univers pratique ; « comme la caractéristique première de cet univers pratique est de résulter d'un processus de construction, on pourrait appeler la rationalité qui appartient à la raison qui l'habite "rationalité du construit", en la distinguant à la fois de la rationalité [...] qui est dans l'esprit et de la rationalité qui est dans la réalité [...] »²⁰⁴. D'ailleurs, l'ouverture de la discussion et la délibération collective sont des moments constitutifs dans la « construction » des rationalités éthico-politiques et dans la « production » de nouvelles réponses à des situations inédites ; elles sont aussi, dans la société, des moments importants dans l'établissement des orientations normatives les plus fondamentales pour les niveaux politique et

²⁰² HADJI, C., « Préface », in MOUGNIOTTE, A., *op. cit.*, p. 10.

²⁰³ COIRAULT-NEUBURGER, S., *Éléments pour une morale civique*, Paris, L'Harmattan, 1999, 4^e page de couverture.

²⁰⁴ LADRIÈRE, J., *L'éthique dans l'univers de la rationalité*, Namur/Québec, Artel/Fides, 1997, p. 9.

juridique. La délibération démocratique des citoyens membres d'un État de droit devient une pratique de création et de formation de ces orientations normatives, lorsqu'elle s'inscrit dans un espace public ouvert et équitable pour tous, où la volonté générale (ou la souveraineté populaire) y remplace les intuitions du « Philosophe-Roi » ou les absolus du chef illuminé.

3.3 *Du démocratique au responsable.*

L'éducation à la citoyenneté pourrait-elle se réduire à une éducation aux droits humains fondamentaux et aux valeurs dites universelles (paix, partage, droit au développement, respect du genre humain et de l'environnement, etc.)²⁰⁵ ? Ce dernier type d'éducation, sans doute important, s'inscrit dans le cadre d'une éducation à la compréhension de la relation de chaque individu à l'humanité dans son ensemble. Cependant, en opérant cette réduction, l'éducation à la citoyenneté risque alors de ne pas trouver de bases démocratiques suffisamment solides sur lesquelles s'appuyer. Si l'on réduit l'éducation à la citoyenneté démocratique à l'éducation aux droits universels de la personne, on néglige la dimension proprement politique des rapports sociaux²⁰⁶ et les structures institutionnelles particulières de la

²⁰⁵ La civilisation technologique a placé tous les peuples devant une problématique éthique commune. Se pose aujourd'hui le problème de la responsabilité mondiale face à l'usage des découvertes scientifiques et techniques. Cet usage peut être réputé comme « profitable » lorsqu'il concourt à améliorer le sort des hommes, leur confort ou leur espérance de vie. Toutefois, ce qui procède de la même recherche nucléaire peut aussi bien contribuer à la fabrication de bombes destructrices qu'à la guérison du cancer. Les progrès de la technique et l'usage que les sociétés et les hommes en font semblent répondre à deux problématiques différentes. Pour la première fois, dans l'histoire de l'espèce humaine, les hommes sont confrontés en pratique à la tâche d'assurer à l'échelle planétaire la responsabilité collective des conséquences de leurs activités sur l'environnement. Il est vrai que la nouvelle dynamique mondiale met en relief un monde interrelié et lance à la conscience des défis qui, sans nier le champ du privé et du collectif, nous placent sur la voie du destin de l'humanité. La mutation sociale nous indique que ni les collectivités - locales ou nationales - ni les personnes ne sont des îles et qu'elles sont au contraire invitées à se situer dans la dynamique de l'ouverture sur l'universel. Par delà les fragmentations sociales, par delà les appartenances culturelles et nationales, il pourrait s'amorcer une démarche vers une vision de l'humanité qui puisse fonder cette indispensable éthique planétaire. Dans une telle perspective, il est possible de voir pointer à l'horizon des « valeurs universelles » autour, par exemple, des droits et libertés de la personne, de l'égalité démocratique des personnes et des groupes humains, de la solidarité entre les personnes et les peuples et, plus largement, entre l'être humain et son écosystème.

²⁰⁶ La dimension politique des rapports sociaux et de la citoyenneté prend de plus en plus d'ampleur de par l'élargissement du politique dans les différentes sphères de l'activité humaine : « le "politique" se démultiplie en d'innombrables échelons nationaux (région, état) [...] et mondiaux (ONU, UNESCO, etc.) ; "l'humanitaire" (nouveau nom de la charité...) se politise : il n'est plus seulement de l'ordre de la Croix-Rouge ou de l'action caritative privée, mais se trouve étroitement

communauté juridico-politique d'appartenance. Pourtant, l'exercice de la citoyenneté démocratique appelle une identification et une reconnaissance spécifiques de sa propre communauté politique et juridique. En fait, nous croyons que l'on ne peut soutenir l'irréalisme d'une citoyenneté sans bases institutionnelles spécifiques qui prétendrait ignorer ou réduire sa dimension proprement politique. La communauté politique demeure, grâce aux institutions démocratiques, l'un des instruments de la solidarité sociale, et les pratiques politiques, dans la mesure où elles s'inscrivent légitimement dans ces institutions, se transmettront d'une génération à l'autre, tout en étant ouvertes aux processus de révision. Bref, nous pensons que l'idée de citoyenneté démocratique doit s'appuyer sur l'articulation des rapports entre la culture politique démocratique, la nation civique (*vs* la nation au sens ethnique), la communauté juridique et l'éducation du citoyen.

Dans un sens minimaliste, est citoyen celui à qui l'on reconnaît, en pleine égalité, un droit de cité et des libertés civiques, et qui est astreint à des obligations correspondantes. Toute personne qui habite *légalement* un certain territoire, toutes origines confondues, est, par conséquent, un citoyen²⁰⁷. Il est commun de rattacher à la notion de citoyenneté ce contenu juridique : la citoyenneté doit constituer un ensemble cohérent de droits et d'obligations ; sinon, elle n'existe pas²⁰⁸. Par contre, l'idée de citoyenneté démocratique a plus qu'un sens juridique. Il faut l'entendre dans son sens le plus large possible et ne pas conceptuellement la réduire. Parce que l'idée de citoyenneté démocratique n'est pas épuisée par sa définition juridique - bien que cette dimension ne soit certainement pas négligeable -,

imbriqué avec des problèmes qui relèvent de la citoyenneté (cf. Rwanda, Bosnie, etc.) ; des thèmes qui autrefois ne relevaient pas de la citoyenneté, comme l'environnement et la santé, ont désormais une dimension politique irréductible ». GALICHET, F., *op. cit.* p. 14.

²⁰⁷ Dans ce sens restreint, « à peu de choses près, qu'ils appartiennent ou non, s'identifient ou non, s'intègrent ou non au groupe et à la culture majoritaires francophones et aux valeurs qui y sont attachées, tous les résidents du Québec sont *de facto* Québécois et citoyens du Québec. Ils y sont nés ou ils y ont acquis, par le seul fait de leur présence ici, les mêmes droits et devoirs de contribuables et d'utilisateurs de services ». SCIORTINO, G., « Citoyenneté, intégration et appartenance », in *Le Devoir*, 7 octobre 1998.

²⁰⁸ LE PORS, A., *La citoyenneté*, Paris, PUF, 1999, p. 107.

elle ne peut être pleinement comprise qu'à travers une *intégration effective* du citoyen dans une société donnée et une *identification mutuelle* aux projets démocratiques d'une communauté politique.

Par exemple, écrit l'avocat G. Sciortino,

être considéré par les autres comme un citoyen, c'est aussi voir reconnaître l'effort fait pour le développement du Québec, sa *participation* à son histoire, à sa culture, à sa façon de vivre, et aussi partager avec tous les Québécois des modèles, des idoles, des héros issus de toutes les communautés qui forment aujourd'hui le peuple du Québec, toutes origines confondues. Un tel discours présuppose que partager un certain nombre de valeurs communes est, bien sûr, important, essentiel même à la vie d'une société. Mais il n'est pas nécessaire de partager tous et toutes les mêmes valeurs. Je dirais même qu'il est préférable et souhaitable pour une société, un pays, une nation, d'avoir une panoplie de différences, dans la mesure où ces valeurs sont compatibles, évidemment, avec les droits humains²⁰⁹.

Mais face à la mondialisation qui s'exprime surtout au plan économique, certains auteurs n'hésitent pas à parler de *citoyen-consommateur*, de *citoyenneté sans concitoyenneté*²¹⁰ ou encore de *citoyenneté sauvage*²¹¹. Sous l'impact de la mondialisation de l'économie et de l'affaiblissement des institutions de la société, nous assistons certainement aujourd'hui à une marginalisation d'un nombre grandissant de citoyens. De fait, bien qu'il se présente souvent sous une forme assez sophistiquée, le discours actuel qui gagne en popularité dit que de façon généralisée, les phénomènes d'interventionnisme minimal de l'État et de décentration des pouvoirs politiques par rapport aux forces du libre-marché - compris comme un *lieu théorique et intangible* où seule la loi de l'offre et de la demande sert de point de référence - s'inscrivent dans un contexte irréversible de globalisation de la finance sans frontières. Le système économique, dit-on, est un ensemble de mécanismes naturels, permanents, immatériels et abstraits qui tend à assurer seul, à l'exclusion de toute intervention de l'État, l'équilibre de l'offre et

²⁰⁹ SCIORTINO, G., *op. cit.*

²¹⁰ LETERRE, T., « La naissance et les transformations de l'idée de citoyenneté », in *Cahiers français. Citoyenneté et société*, n° 281, 1997, p. 10.

²¹¹ MOREAU-DEFARGES, P., « Citoyenneté et crise de l'État-nation », in *Ibid.*, p. 36.

de la demande dans une *économie de marché*. Tous les États-nations font maintenant face à une réalité politico-économique paradoxale : la mondialisation de l'économie rend de moins en moins possible la concrétisation d'un contrôle économique autonome au sein d'un État démocratique particulier²¹² et, en même temps, c'est toujours à celui-ci que revient le rôle légitime d'assurer efficacement l'encadrement socio-économique des populations nationales et la juste redistribution des ressources sociales et des richesses.

En plus de ce diagnostic assez répandu qui constate une subordination des pouvoirs politiques aux pouvoirs économiques de la mondialisation, on peut également voir surgir à l'horizon un *modèle assimilateur* au plan culturel, à savoir un « modèle américanisant uni-mondiste » préconisant une culture mondiale unique - une seule culture englobante, s'accompagnant idéalement d'une seule langue, pour toute l'humanité. Mais si nous nous référons uniquement à l'hégémonie culturelle américaine, à l'instrumentalisation idéologique de la mondialisation et au « totalitarisme des régimes globalitaires »²¹³ pour décrire les principaux aspects de notre « postmodernité », nous ne pouvons plus rendre compte de l'idée selon laquelle « nous possédons tous une composante nationale de notre identité. Les dimensions de la vie quotidienne, l'ensemble des modes de vie, tout ce qui constitue la culture pour les anthropologues, nous fournit de nombreux exemples. [...] Cette intériorisation d'une tradition culturelle et historique spécifique fait que nous sommes ce que nous sommes et que nous nous distinguons des autres nationaux, quelles que soient par ailleurs les différences qui existent

²¹² Tel que le développe I. Ramonet dans son ouvrage intitulé *Géopolitique du chaos* (1997), la mondialisation des marchés a largement réduit la possibilité d'un contrôle étatique effectif de ces marchés, modifiant ainsi le capitalisme national et diminuant le rôle des pouvoirs publics.

²¹³ L'expression « totalitarisme des régimes globalitaires » qu'utilise Ramonet repose « sur les dogmes de la globalisation et de la pensée unique, [ces régimes] n'admettent aucune autre politique économique, négligent les droits sociaux du citoyen au nom de la raison compétitive, et abandonnent aux marchés financiers la direction totale des activités de la société dominée ». RAMONET, I., *Géopolitique du chaos*, Paris, Galilée, 1997, p. 59.

toujours à l'intérieur de la nation parmi les individus qui la composent »²¹⁴. Et si en même temps la citoyenneté - étant démocratique et assurant l'exercice égal des libertés publiques - tend à s'affranchir des paradigmes et des interprétations figés, ce niveau national ne sera donc en rien un handicap au regard des préoccupations universalistes (par exemple, la recherche au niveau mondial de points d'appui, notamment juridiques, pour la protection de l'écosystème planétaire, le contrôle scientifique et technique, le respect des droits de l'homme, etc.) qui peuvent être poursuivies par la convergence des citoyennetés nationales, la coopération entre les nations et le droit d'association entre les citoyens des différents pays du monde.

Une des positions défendues par la sociologue D. Schnapper consiste à dire que même à l'heure où l'on observe un affaiblissement de l'État-nation comme organisation politique, à cause de la nouvelle géopolitique internationale et de la libéralisation des relations économiques sans frontières, la dimension spécifiquement nationale au plan éthico-politique, juridique²¹⁵ et institutionnel ne peut jamais être refoulée et déclassée par l'idée d'une « culture mondiale » plus ou moins virtuelle ; par un « pouvoir planétaire » sans véritables assises démocratiques concrètement institutionnalisées et légitimement reconnues. Pour Schnapper, ce sont les liens communautaires associés aux pratiques démocratiques qui fondent la « nation civique » moderne, et c'est à travers la participation de chaque citoyen aux pratiques démocratiques que nous construirons vraiment notre propre appartenance nationale à notre communauté politique. Et bien qu'elle n'ait « ni une forme éternelle, ni une forme

²¹⁴ SCHNAPPER, D., « La nation, hasard ou nécessité », in *Sciences Humaines*, n° 15, 1996-1997, p. 39.

²¹⁵ En ce qui concerne certaines spécificités juridiques territoriales, pensons notamment aux distinctions qui existent entre la province du Québec et le reste du Canada. Même si les origines de notre droit public est un droit « de common law », comme partout ailleurs au Canada (la common law est, en système de tradition britannique, le droit jurisprudentiel), il n'en demeure pas moins qu'au niveau du droit privé le Québec est une province « de droit civil », différente des autres du point de vue du développement des sources du droit. C'est pour cela qu'on affirme souvent que le Québec est une province « de droit civil », d'origine et d'esprit français, les neuf autres provinces étant des provinces « de common law ».

essentielle, [...] la nation n'en demeure pas moins historiquement liée à l'avènement et au développement de la démocratie et de la modernité politique »²¹⁶.

Il semble que dans l'histoire de la modernité politique, la notion de démocratie soit étroitement liée à celle de nation : la nation est une forme de communauté politique qui « s'est historiquement formée au moment de la naissance des démocraties modernes, ainsi qu'autour des notions de citoyen et de citoyenneté »²¹⁷. Cette notion de citoyenneté, selon Schnapper, a pour but de poser, au-delà des différences et des inégalités individuelles bio-génétiques ou socio-économiques, l'existence de libertés égales et d'une égalité de dignité impliquant que tous les individus doivent être traités de la même manière du point de vue civil, juridique et politique. Cette présupposition de l'égalité demeure un des modes d'intégration de la modernité politique. Ce que Schnapper appelle « la transcendance par la citoyenneté »²¹⁸ est l'affirmation de l'égalité absolue des êtres politiques, malgré la différence entre les individus concrets. L'acte du vote, sur lequel repose en tout premier lieu la légitimité politique, est une des expressions concrètes de cette égalité : la légitimité politique, auparavant fondée sur la tradition dynastique et religieuse, repose sur l'idée de citoyenneté et sur les liens sociaux qui en dérivent ; notamment ceux qui découlent de l'égalité démocratique absolue des citoyens lors de l'exercice du droit de vote : un individu, un citoyen, un vote.

Si l'on cherche à établir un lien entre la notion de citoyenneté et celle de nation, on doit se référer, dans la conception moderne de la société démocratique, à l'idée de *nation civique*. Il y aurait d'un côté la *conception civique* de la nation, de l'autre l'*idée ethnique*. « Ce qui caractérise les différentes

²¹⁶ *Idem.*

²¹⁷ *Idem.*

²¹⁸ *Ibid.*, p. 40.

nations, c'est une manière spécifique de transcender les réalités ethniques par le principe civique »²¹⁹. Mais lorsque l'on parle de cette manière de transcender les réalités ethniques par le principe civique, on soutient davantage une conception de la nation qui se construit autour des libertés publiques et des droits politiques permettant à tous les citoyens de participer à la formation de la légitimité des institutions politiques et juridiques. Cette conception se fonde bien plus sur « l'idée de citoyenneté démocratique que sur le partage d'une histoire, d'une religion ou d'une culture ancienne »²²⁰. Bien que ce partage participe au développement d'une identité collective et commune, il est insuffisant pour instituer une politique d'universalisme, mettant en valeur l'égale dignité de tous les citoyens, et pour rendre possible l'égalité dans l'attribution des droits subjectifs et des libertés publiques. Une conception *essentiellement* démocratique de la nation civique se comprend à l'intérieur d'une culture politique qui se fonde sur des éléments *procéduraux* et *légaux* assurant les droits individuels et politiques, tout en permettant la participation démocratique effective de chaque citoyen²²¹. En effet, concevoir « l'affirmation nationale sur des principes civiques et démocratiques permet de définir le futur par l'action politique sans pour autant faire table rase du passé, notamment du fait qu'il y aura toujours un passé pour chacune des diverses composantes de la population d'un État-nation. Une telle approche permet cependant de construire une identité politique au-delà des ancrages simplement culturels propres à ces composantes »²²².

²¹⁹ *Ibid.*, p. 41.

²²⁰ *Idem.*

²²¹ D'ailleurs, « dans les sociétés complexes, la totalité des citoyens ne peut plus être unie par un consensus substantiel sur les valeurs, mais seulement par un consensus sur les procédures d'instauration légitime du droit et d'exercice du pouvoir. Les citoyens politiquement intégrés partagent la conviction rationnellement motivée que l'émancipation des libertés d'expression dans l'espace public politique, associée à la procédure démocratique de règlement des conflits et à la canalisation de la domination par les moyens de l'État de droit, garantisse, autant que puisse se faire, que le pouvoir illégitime est contrôlé et le pouvoir administratif employé dans l'intérêt de tous. L'universalisme des principes juridiques se reflète dans un *consensus procédural*, bien qu'il doive, pour ainsi dire, *s'intégrer* [...] au contexte d'une culture politique historiquement déterminée ». HABERMAS, J., *L'intégration républicaine*, p. 230-231.

²²² BARITEAU, C., « Pour une conception civique du Québec », in *L'Action nationale*, vol. 86, n° 7, 1996, p. 139.

L'identification des citoyens à une communauté politique doit tendre davantage à se construire sur les fondements de la citoyenneté démocratique - pensons, par exemple, aux libertés et aux obligations civiques aussi bien qu'aux droits démocratiques de communication et d'expression - que sur le partage d'un *ensemble prépolitique* de traits ethniques communs, de mœurs homogènes, de cultes religieux ou de repères moraux conventionnels. Comme on peut le constater dans ses travaux de la dernière décennie, Habermas²²³ croit que l'idée de citoyenneté démocratique ne peut trouver son achèvement dans une telle identité prépolitique ; elle requiert plutôt l'émergence d'une identité civique post-traditionnelle ou post-conventionnelle. Pour lui, l'idée de citoyenneté démocratique, qui se fonde essentiellement sur les principes démocratiques et le droit légitime et non sur une identité ethnique particulière, exige des citoyens une identification à des principes juridiques ou constitutionnels formels et abstraits. Cette idée se comprend à l'intérieur d'une culture politique qui se fonde principalement sur des éléments procéduraux et légaux qui assurent non seulement les droits individuels privilégiés par le paradigme libéral, mais également les libertés politiques et les droits de participation démocratique²²⁴. À vrai dire, la sphère publique et la société civile forment le contexte nécessaire pour générer et reproduire le pouvoir communicationnel et le droit légitime. Ces formes de communication non-institutionnalisées, comme lieu de formation de l'opinion publique et de la volonté politique, doivent influencer les délibérations et les décisions prises à l'intérieur des cadres institutionnels et parlementaires et agir sur celles-ci. La délibération publique entre citoyens est toujours une étape cruciale du processus de génération de la citoyenneté démocratique et des formes d'autogestion. Mais cela n'est possible que dans un ordre juridico-politique qui assure équitablement l'autonomie privée et politique co-originaires de ses citoyens et dans un ordre qui *doit* sa légitimité

²²³ Comme on le sait, depuis *Droit et démocratie* (1992), Habermas a tenté de faire un passage en renonçant à privilégier la dimension strictement morale, étudiée dans son éthique de la discussion (ou théorie de l'argumentation morale), afin de mieux s'ouvrir aux dimensions publique, juridique et politique qu'il introduit à travers une théorie discursive du droit et de la démocratie.

²²⁴ HABERMAS, J., *L'intégration républicaine*, p. 230-231.

aux formes de communication dans lesquelles l'autonomie civique des citoyens peut s'exprimer et mettre cet ordre à l'épreuve²²⁵. Par contre, les citoyens-participants ne peuvent eux-mêmes *endosser* et *appliquer* cette idée d'autonomie ou d'autodétermination civique qu'à la condition d'être fondamentalement considérés comme égaux dans le sens où la distribution inégale des pouvoirs et des ressources existant en société ne peut influencer leurs chances de contribuer aux délibérations démocratiques²²⁶.

À l'intérieur d'un État constitutionnel démocratique²²⁷, l'exercice de la citoyenneté doit (ou devrait) être assuré par des procédures démocratiques institutionnalisées et des garanties juridiques, en plus d'être attaché aux droits égaux de participer aux délibérations publiques, d'où procèdent les opinions et les croyances politiques discursivement produites. Au lieu de comprendre l'organisation politique de la société en tant que « rapport indirect », médiatisé par un « code figé de la nationalité », nous devons la voir en tant que « rapport direct » avec les citoyens eux-mêmes²²⁸. Tout en rendant possible des décisions en général par l'imposition de conditions limitatives de nature temporelle, sociale ou factuelle, les décisions politiques et juridiques doivent résulter de procédures qui exigent et autorisent

²²⁵ HABERMAS, J., « Paradigms of Laws », in *Habermas on Law and Democracy : Critical Exchanges*, sous la direction de M. Rosenfeld et A. Arato, Berkeley/Los Angeles/Londres, University of California Press, 1998, p. 19.

²²⁶ Les procédures démocratiques de prise de décision au plan juridico-politique doivent elles-mêmes, autant que faire se peut, se soumettre aux conditions de la *légitimité délibérative* ou *discursive*. Il faut notamment que les décisions soient fondées sur des raisons suffisantes et valables, que les procédures et les processus démocratiques de discussion soient ouverts et équitables pour tous, que ceux-ci soient dégagés de la force et de la contrainte extérieures et, finalement, que les résultats soient déterminés sur la base du meilleur argument. Voir à ce sujet COHEN, J., « Reflections on Habermas on Democracy », in *Ratio Juris*, vol. 12, 1999, p. 400.

²²⁷ La constitution d'un État de droit démocratique est un ensemble de principes liant le gouvernement d'une société et ayant préséance sur lui. Bien que la constitution puisse être écrite ou coutumière, un gouvernement sera dit constitutionnel lorsqu'il sera lié à une constitution et la respectera dans les faits. Les droits constitutionnels sont des positions auxquelles on attribue une telle importance que la décision concernant leur acceptation ou non-acceptation ne peut être confiée à la simple majorité parlementaire : on peut alors invoquer, entre autres, les droits constitutionnels de la libre expression, de la liberté d'association et de réunion, de même que la protection contre l'arrestation arbitraire. En somme, le droit constitutionnel comprend, d'une part, les règles qui créent et régissent les organes les plus importants de l'État. Il comprend, d'autre part, les principes les plus fondamentaux gouvernant les rapports entre l'État et les personnes, ce que l'on inscrit de plus en plus fréquemment dans des chartes de droits.

des discussions ne pouvant être complètement dissociées de la formation de l'opinion des citoyens au sein des espaces de délibération publique. L'organisation étatique et démocratique se conçoit (ou devrait se concevoir) à l'intérieur de paradigmes qui demeurent ouverts à la révision. La tâche des acteurs concernés - c'est-à-dire les citoyens politiquement responsables - consiste à empêcher que les paradigmes ne s'immunisent contre de nouvelles descriptions, interprétations ou significations des contextes sociaux changeants. En fait, l'État de droit démocratique (ou du moins l'idée que l'on s'en fait) doit demeurer un espace de libre détermination où les convictions politiques et les considérations éthiques des citoyens sont décisives.

Si la référence sommaire [...] à la nation, à la classe et au parti pouvait, dans le passé, caractériser l'essentiel de la citoyenneté, celle-ci suppose aujourd'hui un engagement personnel plus marqué. La citoyenneté dans un monde complexe ne peut guère se concevoir sans une réappropriation par le citoyen²²⁹ des délégations de pouvoirs qu'il a jusque-là consenties à des médiateurs de moins en moins aptes à assumer leur fonction de représentation. Le plein exercice des libertés individuelles et publiques enrichit la citoyenneté. Le droit peut être le moyen d'expression d'une citoyenneté plus consciente, lorsqu'il concourt à la transparence administrative (la législation sur l'information et les libertés, la motivation des décisions administratives, l'accès aux documents administratifs et les archives), où même prend la forme du recours pour excès de pouvoir, par lequel le citoyen saisit le juge pour faire respecter la loi. La société civile propose aujourd'hui au citoyen une large gamme de mouvements, associations, clubs et partis moins systématiquement hiérarchisés qu'autrefois, qui lui permettent une structuration plus libre de sa citoyenneté, sous la forme d'une combinaison d'engagements sociaux diversifiés et lui appartenant en propre, puisqu'ils ne dépendent que de ses choix²³⁰.

²²⁸ GALICHET, F., *op. cit.*, p. 15.

²²⁹ Au Québec, les modifications majeures apportées à la *Loi sur l'instruction publique* sont un effort considérable pour que les décisions relatives à la vie pédagogique soient prises le plus près possible de l'élève des niveaux primaire et secondaire. Elles donnent des pouvoirs accrus aux établissements d'éducation, à la communauté locale et aux citoyens, entre autres, par la mise en place des conseils d'établissement, formés en nombre égal de parents d'élèves, d'enseignants, de membres du personnel non enseignant de l'école, de représentants de la communauté et d'élèves. Du moment où des pouvoirs décisionnels assez importants sont confiés au conseil d'établissement et qu'ils ont des conséquences sur la vie de l'école, on peut parler d'un certain « virage démocratique », sinon d'une certaine « réappropriation » par les citoyens et la communauté des décisions qui concernent l'éducation publique des jeunes.

²³⁰ LE PORS, A., *op. cit.*, p. 97-98.

Mais tout cela requiert sans doute l'affirmation d'une *responsabilité civique* propre au citoyen, c'est-à-dire un engagement du citoyen responsable dans les processus de décision qui le concernent. Bien que la notion de responsabilité possède de prime abord un sens moral et juridique²³¹ - être responsable d'un acte, c'est généralement reconnaître en être l'auteur et en accepter les conséquences -, elle doit également trouver sa place au centre de l'idée de citoyenneté démocratique, afin que l'on puisse concevoir les individus raisonnables comme des *citoyens responsables de leur propre citoyenneté* ; une citoyenneté que l'on s'approprie, que l'on acquiert et, en ce sens, qui n'est pas préalablement donnée. Comme A. Etchegoyen l'estime, le citoyen

dispose certes d'un pouvoir et d'un territoire même limités lorsqu'il remplit ce qu'on nomme à juste titre son « devoir électoral ». Mais la responsabilité politique du citoyen ne peut se limiter à cela. La responsabilité politique correspond bien à ce que Montesquieu nommait *la vertu* et dont il disait qu'elle est le principe, le ressort, la passion dominante, voire l'âme d'une communauté politique. Cette vertu consistait avant tout à faire passer l'intérêt collectif devant l'intérêt privé, non pas tout le temps, mais dans des moments cruciaux. [...] Si le mot de vertu n'est plus bien compris aujourd'hui, s'il fait désuet ou suranné, c'est qu'il convient justement de le remplacer par la notion de responsabilité. [...] Elle exprime bien qu'on n'est jamais seul dans une communauté politique, que chacun peut et doit y jouer un rôle, qu'une conscience morale y est nécessaire, que la personne ne peut jamais s'isoler du collectif²³².

Afin que le citoyen puisse vraiment être responsable en démocratie, des choix doivent néanmoins lui être proposés et des moyens d'exercer sa liberté de choisir doivent être à sa disposition. La notion

²³¹ La responsabilité individuelle signifie le fait de *répondre de ses actes et de leurs conséquences*, si quelqu'un d'autorisé nous le demande de façon légitime. Cette courte définition est vraie du juridique comme du moral. Cependant, la responsabilité dite morale n'étant pas imposée par la loi est le résultat d'un engagement conscient, d'une volonté libre qui envisage les différentes figures de l'altérité. En outre, « du côté juridique, les devoirs sont strictement déterminés par la loi ou le droit positif. Les procédures sont toujours rétroactives [*qui est responsable ?*] : on cherche la cause de ce qui a été un dommage. Du côté moral, l'engagement est toujours prospectif [*sois responsable !*] ». Cette responsabilité morale inclut non seulement une responsabilité *de ce qui a été fait*, mais aussi la détermination *de ce qui est à faire* ou plutôt *de ce qui doit être fait*. Dans les procédures judiciaires, « la contrainte constitue la responsabilité comme la capacité de dédommager et comme le devoir qu'impose le juge de dédommager soit civilement, soit pénalement, la victime ou la société. [...] Il reste l'idée qu'il faut rendre des comptes. Autrement dit, l'individu n'agit jamais seul. Ses actes et ses décisions ont des effets qu'il faut évaluer en fonction des règles en vigueur pour le droit, ou des engagements pris pour la morale. C'est l'idée commune aux concepts moral et juridique de la responsabilité : aucun acte n'est solipsiste, aucun acte n'est isolé [...] ». ETCHEGOYEN, A., *op. cit.*, p. 61-64.

²³² *Ibid.*, p. 152-153.

même de responsabilité civique suppose qu'il existe, pour le citoyen, des choix possibles dont il veut ou doit répondre en société. Il y a donc une implication réciproque entre la liberté de choisir, la responsabilité et la citoyenneté : « ainsi le dément ou le jeune enfant ne sont pas directement responsables de leurs actes devant la loi ; ils ne sont pas non plus citoyens »²³³. En conséquence, ils seront généralement dégagés de l'ensemble des responsabilités civiques et politiques.

Mais la responsabilité citoyenne ou civique peut-elle s'apprendre ? Dérive-t-elle d'un apprentissage ? Une éducation à la responsabilité civique est-elle même possible ? Il est difficile d'imaginer comment la responsabilité du citoyen peut faire l'objet d'un enseignement académique comme les sciences physiques, l'histoire ou la biologie ; étant donné qu'elle n'est ni un simple objet de connaissance, ni une compétence pratique découlant de talents particuliers ou d'aptitudes naturelles, on ne peut donc pas enseigner la responsabilité sans *mettre en situation de responsabiliser*, et cet enseignement passe par la reconnaissance du droit à l'erreur comme dans toutes les situations où l'on fait l'expérience de la responsabilité. Favoriser au maximum les initiatives que peuvent prendre les étudiants dans le domaine des activités pédagogiques est une bonne occasion de montrer le sens, la portée, les enjeux et aussi les ingrédients de cette expérience de la responsabilité. Ce sont souvent les circonstances et les situations qui accélèrent ce *devenir responsable* et c'est aussi la confrontation à autrui qui va, pour des expériences futures, entraîner une formulation plus complète de la responsabilité qui dépend du type de territoire occupé eu égard aux autres et du type de pouvoir exercé par le sujet dans son environnement immédiat.

Le point décisif est que la nature de la responsabilité doit déborder la sphère privée de l'agir pour entrer dans la sphère publique de la citoyenneté dans laquelle chacun ne s'approprie ses droits de

²³³ LE PORS, A., *op. cit.*, p. 38.

citoyen qu'en les exerçant ; droits qui, en plus d'intégrer les acquis des différentes déclarations des droits de l'homme, renvoient à des pouvoirs qui garantissent aux citoyens des pratiques démocratiques ouvertes sur l'ensemble des décisions et des actes politiques dont la légitimité ou même la légalité peuvent être problématisées ; « la citoyenneté apparaît alors comme la catégorie politique, juridique et philosophique qui [...] est capable de traiter de la raison d'État sur son propre terrain, avec les moyens de l'appareil et des droits spécifiques, pour circonscrire la partie légitime de la raison d'État et supprimer ou réduire la partie illégitime [...] »²³⁴.

L'inscription de la responsabilité, dans son acception autant juridique, politique que morale, à l'intérieur de la dynamique positive et prospective de la citoyenneté, immunisant contre la « dé-responsabilisation » de la communauté de citoyens quant à la gestion de la vie publique, appelle forcément une éducation à la citoyenneté responsable favorisant la prise de responsabilités des étudiants, qui deviendront des sujets de droit libres et plus actifs. Cette éducation doit encourager l'application du principe de prise en charge, chez des étudiants qui se responsabilisent par eux-mêmes à travers des choix, des expériences, des actions conjointes et l'amorce d'un échange. Pensons notamment à la prise en charge, par les étudiants, de la publication des journaux éducatifs, des campagnes d'information et de sensibilisation, de l'aide pédagogique entre élèves, bref à la prise en charge, la plus généralisée possible, de l'organisation de la vie scolaire et associative, à l'intérieur de l'établissement d'éducation²³⁵.

²³⁴ LE PORS, A., *op. cit.*, p. 120.

²³⁵ MOUGNIOTTE, A., *Éduquer à la démocratie*, Paris, Cerf, 1994, p. 161-163.

3.4 L'autonomie publique des citoyens comme base d'une citoyenneté démocratique.

Sans cautionner une simple révérence aux pouvoirs établis, une éducation à la citoyenneté a comme but de permettre à la personne de comprendre le fonctionnement des institutions de sa société, du système de justice, des procédures législatives²³⁶ et décisionnelles, du régime démocratique fondé sur le suffrage universel, etc. Elle doit lui permettre de saisir le sens des grandes orientations éthico-politiques animant la collectivité et la portée de l'exercice des droits humains fondamentaux. L'idée est souvent véhiculée que plus nous acquérons de connaissances sur les choses, plus nous avons de pouvoir sur elles ; « chaque fois que j'apprends quelque chose sur mon corps ou sur le fonctionnement de mon esprit, j'acquiers du pouvoir sur moi. Chaque fois que j'apprends à me situer dans les relations sociales, dans la vie des groupes et des institutions, je gagne la capacité d'exercer un pouvoir sur ma vie sociale »²³⁷. C'est pour cette raison que l'accès le plus large possible à la formation la plus riche, la plus vaste et la plus approfondie possible répond à l'exigence d'une diffusion du savoir comprise comme une des conditions d'accession effective de tous à la pleine citoyenneté et à la pleine réalisation de leur propre dignité d'être humain. Cependant, au-delà d'un substrat de savoirs et de connaissances spécifiques nécessaire pour s'auto-comprendre en tant qu'homme et comprendre son environnement et les différents modes de fonctionnement de la société, l'éducation en général se comprend comme un processus par lequel chacun prend conscience d'avoir à *se construire soi-même avec l'aide des autres*. En fait, la rencontre d'autrui est une étape décisive dans le processus éducatif : « *e-ducere*²³⁸, c'est guider un enfant hors de lui-même, pour qu'il comprenne qu'il est plus que lui-

²³⁶ À travers les procédures législatives propres aux États de droit démocratiques, des normes sont *institutionnellement* établies - notamment des lois - et elles fixent les principaux traits caractéristiques de la communauté juridique particulière.

²³⁷ HÉBER-SUFRIN, C., *op. cit.*, p. 201.

²³⁸ L'origine latine du mot « éduquer » rencontre une double figure étymologique. La première figure, *educare*, signifie « élever », « nourrir », « former » ou « instruire » ; la seconde, *educere*, est davantage associée à « faire sortir de », « mettre en dehors de » ou encore « tirer hors de ».

même. La fonction première de toute collectivité [...] est de faire profiter chacun de ses membres de ce fabuleux pouvoir dont elle dispose : transmuter un *homo*, défini par son patrimoine génétique, en un homme, défini par les liens qu'il tisse avec les autres »²³⁹.

Si l'on en croit ce qu'affirme Aristote, dans son livre III de *La Politique*²⁴⁰, pour être un véritable citoyen, il ne suffit pas d'habiter le territoire et de pouvoir plaider sa cause devant les tribunaux : le citoyen athénien authentique - par opposition aux femmes, aux enfants, aux esclaves et à ceux qui sont frappés d'*atimie* (dégradation civique totale ou partielle pour fautes graves) - « est celui qui exerce une *fonction publique* : soit qu'il gouverne, soit qu'il siège au tribunal ou participe aux assemblées du peuple ». Bien que le statut de citoyen ne soit pas universellement attribué à tout individu habitant sur le territoire athénien, « la citoyenneté est [...] la participation *active* aux affaires de la Cité. C'est le fait de ne pas être simplement gouverné, mais aussi gouvernant. En ce sens, la liberté ne consiste pas seulement à jouir de certains droits, elle consiste essentiellement dans le fait d'être [...] "co-partageant au gouvernement" »²⁴¹.

Cette conception de la liberté « des Anciens » peut être comprise en tant que liberté positive, si l'on reprend la distinction qu'A. Sen a établie entre *liberté négative* et *liberté positive*. La liberté négative se définit principalement comme une *absence d'entrave* : la suppression des entraves est notamment soutenue par le droit à l'intégrité physique, à la protection de sa propriété, au commerce, etc. Bref, cette liberté est rendue effective grâce à tous les droits individuels inscrits dans les chartes des droits et libertés. Ces droits ont comme but de *soustraire* l'homme aux entraves à sa liberté, à la contrainte

²³⁹ JACQUARD, A., *op. cit.*, p. 7.

²⁴⁰ ARISTOTE, *La Politique*, trad. J. Tricot, Paris, Vrin, 1982, p. 166 sq.

²⁴¹ CANIVEZ, P., *op. cit.*, p. 25-26.

extérieure, à l'esclavage ou à la coercition par la violence et la force. Cette « liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui : ainsi, l'exercice des droits naturels de chaque homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres membres de la société la jouissance de ces mêmes droits »²⁴². En revanche, la liberté positive se rapporte davantage à la possibilité réelle pour chacun de mener une vie qu'il choisit, de devenir ce qu'il désire être et, surtout, de trouver la place qu'il veut occuper dans l'ensemble social, politique et juridique. Évidemment, afin de pouvoir choisir notre existence et trouver notre place dans la société démocratique, nous devons d'abord supposer une liberté individuelle suffisante que l'État de droit protège efficacement ; d'où l'importance de la liberté négative entendue comme absence d'entrave²⁴³. Mais à cela s'ajoute une liberté positive en tant que liberté d'apprendre, de se former, de se développer, de se réaliser dans des projets et de participer à la vie démocratique en général. Chez les « Anciens », il est clair que cette forme de liberté positive était fortement associée à l'expression d'une responsabilité publique et politique : chaque citoyen libre était lui-même *directement* responsable des affaires de la cité et devait pouvoir exécuter plusieurs fonctions civiques, politiques et juridiques, tout en participant aux assemblées publiques où devaient se prendre les décisions les plus importantes pour le peuple et la cité. Or, dans nos États de droit modernes, la jouissance des libertés fondamentales n'entraîne pas nécessairement l'exercice d'une quelconque responsabilité politique. L'État constitutionnel garantit certains droits à l'individu, mais cet individu peut être politiquement passif : toujours gouverné, jamais gouvernant. En définitive, l'État moderne garantit à l'individu la jouissance d'une vie personnelle et, en ce sens, purement privée. Mais pour ce

²⁴² DÉCLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN DU 26 AOÛT 1789, *Les Constitutions de la France depuis 1789*, Paris, Garnier-Flammarion, 1970, p. 33, article 4.

²⁴³ Remarquons que la *Charte des droits et libertés de la personne* qui est une loi du Québec affirme, entre autres, ce qui suit : « Considérant que tout être humain possède des droits et libertés intrinsèques, destinés à assurer sa protection et son épanouissement, considérant que tous les êtres humains sont égaux en valeur et en dignité [...], toute personne est titulaire des libertés fondamentales telles la liberté de conscience, la liberté de religion, la liberté d'opinion, la liberté d'expression [...] ». Violer les droits fondamentaux que possède toute personne outrepasser donc les limites de la tolérance au sein d'une société libérale. BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU QUÉBEC, *Vous avez le droit, les autres aussi, La Charte des droits et libertés de la personne* et la Commission des droits de la personne, 1976.

qui est de la participation active aux affaires publiques et aux pouvoirs décisionnels, il semble souvent acquis pour plusieurs « citoyens ordinaires » qu'elle soit davantage réservée à une minorité de représentants politiques, d'élus, de délégués ou de hauts-fonctionnaires à qui les citoyens accordent le soin de les représenter *indirectement* dans la gestion de l'État. D'un côté, cette idée, concevant que les pouvoirs politiques administratifs et décisionnels se concentrent principalement entre les mains de ceux que l'on appelle, dans le langage populaire, les « politiciens » ou les « hommes politiques », n'est pas tout à fait inexacte dans le contexte politique occidental et moderne fondé sur les régimes parlementaires et les principes de la démocratie représentative (ou indirecte) ; de l'autre, le citoyen de la modernité ne peut plus vraiment être présenté comme un citoyen totalement passif du moment où il participe, au moins minimalement, à la composition d'une opinion publique et d'un intérêt commun dont les gouvernants ne peuvent entièrement faire fi en démocratie, s'ils veulent bénéficier d'un pouvoir de légitimation et, ainsi, assurer leur continuité. Les gouvernants ne sont pas les seuls à agir dans l'État et le citoyen peut être actif en agissant sur ceux qui gouvernent, notamment en contribuant à la formation d'une *volonté populaire*. La formation d'une telle volonté procède d'un long processus de concertation, de compromis, de discussion et de mise en commun, et elle se dévoile non seulement dans le suffrage démocratique - *universel, égal et secret* - trouvant sa consécration constitutionnelle, mais également à travers la *quotidienneté du dialogue public* où, pour utiliser la formule d'É. Weil, tout citoyen doit être considéré comme un *gouvernant en puissance*²⁴⁴. Le surgissement d'un dialogue public inhérent à la recherche d'un bien-être commun des citoyens et à l'organisation des modes d'association humaine témoigne du fait que la citoyenneté ne se construit pas seulement par un acte de liberté individuelle de la personne qui affirme ses droits et revendique ses influences sur la communauté politique, mais également en se rapportant à autrui - par la gestion des normativités diverses - dans une suite d'expériences interactives et de projets communs.

²⁴⁴ WEIL, É., *Philosophie politique*, Paris, J. Vrin, 1971, p. 203.

Pour un défenseur de la conception aristotélicienne de la communauté politique, de son esprit républicain et de son humanisme civique, les institutions de la cité démocratique ne peuvent être justifiées sans que l'on tienne compte d'une conception et d'une caractérisation particulières du *bien commun*²⁴⁵, du *bonheur humain*, du *bien-être collectif* et de leurs *conditions de possibilité*²⁴⁶. En fait, la fonction première d'un État démocratique serait de permettre le choix collectif d'une conception éthico-politique du bien et la réalisation de la communauté politique *la plus souhaitable*, contribuant au bien-être de la collectivité. Pour la tradition aristotélicienne, le *bien* se présente comme une perfection et comme la finalité d'une aspiration pour tout être humain ; d'ailleurs, le but le plus élevé de l'homme, à quoi tendent les buts particuliers, est le *bonheur*. De même que chacun tend par nature au bonheur individuel, de même le bien-être de tous est un bien pour l'ensemble des hommes. Par conséquent, chez Aristote, la fin assignée à la cité est la même que celle qui est poursuivie par chaque individu, soit le bonheur.

Le plus souverain bien qu'est le bonheur constituait donc pour les « Anciens » la finalité ultime de l'activité humaine et, par le fait même, la fin de l'organisation politique de la communauté démocratique de citoyens. Mais au cours de l'histoire de la modernité et de la pensée politique occidentale, on remarque généralement que

les « Modernes » [...] en sont venus à désespérer d'un accord sur la vie bonne. Ils ont observé que seuls les individus peuvent se dire heureux et que les voies qui mènent au bonheur varient du tout au tout d'un individu à l'autre. Face à une telle diversité des fins de l'existence, faisant essentiellement l'objet d'un choix individuel, subjectif, l'accord sur la loi devenait nécessaire,

²⁴⁵ Le bien commun, qu'on ne doit pas confondre avec le bien particulier de la majorité, peut généralement se définir comme l'organisation d'un milieu favorable au bonheur de tous les membres de la société. En outre, dans la tradition chrétienne, on entend le bien commun comme un degré supérieur de bien obtenu par l'aide mutuelle.

²⁴⁶ Même si l'on admet que le parachèvement du bonheur est une chose essentiellement subjective, on peut néanmoins postuler que *les éléments et les conditions nécessaires* au bonheur sont fortement généralisables : pensons, par exemple, à la liberté, à la protection de l'intégrité physique et psychologique de la personne, à la satisfaction des besoins primaires, à la santé, à la sécurité, à l'accès au savoir, à la culture, à l'éducation, aux loisirs, à la réalisation de soi et à l'environnement sain. Réaliser et assurer ces conditions nécessaires au bonheur de chacun demeure certainement encore un des principaux rôles de l'organisation étatique et de ses institutions sociales et politiques.

sans quoi la paix civile risquerait d'être rompue à tout moment. C'est pourquoi, en simplifiant évidemment, on peut constater que l'éthique moderne, dont la morale kantienne constitue le meilleur exemple, porte de manière caractéristique sur le juste plutôt que sur le bien. [...] La priorité accordée au juste sur le bien dans la théorie éthique moderne a trouvé sa contrepartie en théorie politique dans le scepticisme à l'endroit de la thèse selon laquelle il serait possible d'en arriver à un consensus fondé rationnellement sur une conception du bien commun, fournissant ainsi ses assises au concept d'un État de droit moderne dont la seule raison d'être serait de protéger les libertés individuelles et la propriété²⁴⁷, essentiellement *neutre* par rapport à toute conception de la vie bonne ou, si l'on veut, par rapport à tout « projet de société » [...] ²⁴⁸.

Dans cette optique, la doctrine du libéralisme politique nous a habitués à cette recherche de neutralité et d'autonomie du « politique » par rapport aux différentes visions philosophiques du monde et à la pluralité des conceptions morales ou religieuses du bien. Le *libéralisme politique* de Rawls - affirmant « une priorité marquée en faveur [des] libertés fondamentales, tout particulièrement sur les revendications fondées sur le bien commun et sur des valeurs perfectionnistes »²⁴⁹ - est un bel exemple. Rawls utilise la notion de « consensus par recoupement » pour désigner le moment où les citoyens des démocraties modernes libérales parviennent, au-delà de leurs conceptions personnelles du bien, à s'entendre sur quelques principes minimaux de justice qui fondent les bases politiques et juridiques de l'État libéral moderne et qui sont supposément neutres par rapport à la diversité des conceptions particulières du monde et du bien qui peuvent toujours être philosophiquement problématisées. En fait, tous les penseurs qui se réclament, comme Rawls, de la tradition kantienne (déontologique et rationaliste), introduisent des principes attachés à la perspective universaliste et au

²⁴⁷ À ce sujet, M. Freitag écrit que « les défenseurs libéraux de la démocratie ont oublié toute sa dimension culturelle et politique, et ils n'ont plus rien d'autre en tête que la défense des "droits individuels" contre tout ce qui subsiste encore de la société, et ils ne cessent de se dresser contre la possibilité même que puisse encore être formulée une "volonté collective" ! ». FREITAG, M., « L'Université aujourd'hui : les enjeux du maintien de sa mission institutionnelle d'orientation de la société », p. 292.

²⁴⁸ CONSTANTINEAU, P., « Projet de société ou conception de la justice ? », in *Cahiers d'éthique et de philosophie politique*, Université du Québec à Trois-Rivières, n° 9905, 1999, p. 3-4.

²⁴⁹ RAWLS, J., *Le droit des gens*, trad. B. Guillarme, Paris, Esprit, 1996, p. 52.

primat du *juste* par rapport au *bien*. Cette priorité du juste sur le bien s'expliquerait par le fait que les questions de justice universelle sont sujettes à une appréciation rationnelle ; que les principes de justice peuvent être fondés dans l'intérêt égal de tous et sont universalisables ; quant aux différentes conceptions du bien, elles n'expriment que des valeurs particulières et ne contiennent que des préférences collectives non-universalisables et plurielles. Il est vrai que les droits humains élémentaires comme le droit à la vie, le droit de ne pas être torturé ou le droit de ne pas être tenu en esclavage semblent appartenir à ce qui est universellement juste pour tous, indépendamment des conceptions du bien particulières ou collectives.

Toutefois, si nous concevons les questions de justice comme ce qui englobe aussi la complexité des questions relatives à la redistribution équitable des richesses et à l'assistance sociale assurée par des institutions étatiques internes, nous devons tenir compte des contextes socio-historiques, des compromis démocratiques actuels et des intérêts éthico-politiques changeants propres à notre collectivité et relatifs autant à ses besoins sociaux et économiques qu'à ses valeurs et ses préférences (conception politique du bien). Même quand les droits universels de l'homme forment une partie d'une constitution d'un État, leur formulation est le résultat d'une interprétation par une communauté juridique concrète. En effet, les droits fondamentaux interprétés et inscrits dans une constitution concrète deviendront des arguments juridiques utilisables pour une communauté politique *particulière*. Par ailleurs, en changeant notre auto-compréhension collective et notre interprétation de la tradition culturelle dans laquelle nous avons été éduqués, ou en repensant les objectifs éthico-politiques et les préférences générales orientant la communauté politique, nous pourrions modifier ou, à tout le moins, influencer notre conception collective de la justice sociale non seulement au niveau des libertés et des droits constitutionnels garantis par l'État de droit démocratique, mais également au

niveau de la redistribution souhaitable et du partage équitable des fruits et des avantages de la coopération sociale.

Les grands objectifs éthico-politiques animant *notre* communauté juridico-politique particulière sous-tendent eux-mêmes la supériorité d'une certaine manière de vivre sur les autres ; ils font appel à un ensemble de buts communs, de valeurs spécifiques et de préférences sociales, donc à une conception collective des finalités de la communauté des citoyens et à une conception politique du bien commun. Ces deux types de conception sont inséparables d'un mode particulier de vivre et de penser la pratique sociale : elles contiennent donc du politique, du philosophique, du pédagogique et, bien sûr, de l'éthique. Dans ce sens, nous pouvons apercevoir de l'« éthique » dans le « civique », puisque la citoyenneté et son corps de principes, entre autres ceux qui sont réunis dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, requièrent une attitude éthique collective de respect à l'égard de la personne en général qu'un savoir ne suffit pas toujours à enclencher. Comme l'explique C. Leleux, « les droits de l'homme sont *reconnaissance*, dans les deux sens du mot, à la fois reprise d'un savoir commun (*reconnaissance*), c'est-à-dire intégration dans une tradition et une culture - occidentale dans ce cas - et, reconnaissance - éthique - par autrui du fait que je suis une personne à part entière, à respecter en tant que telle et qui, du fait de cette reconnaissance dans l'interaction, m'oblige à reconnaître et à respecter autrui à mon tour »²⁵⁰.

D'un côté, l'éducation à la citoyenneté ne peut être épuisée par la seule éducation morale, et de l'autre, une éducation morale lui est tout à fait indispensable, nous dirions même préalable, car l'autonomie de la conscience morale et la capacité de participer aux argumentations pratiques sont des conditions implicites à la constitution d'une citoyenneté démocratique. Une véritable éducation à la

²⁵⁰ LELEUX, C., *Repenser l'éducation "civique"*, p. 70.

citoyenneté démocratique ne pourrait se limiter à informer l'étudiant, à savoir le « futur » citoyen, des fonctionnements du suffrage universel et des mécanismes institutionnels qui légitiment le pouvoir démocratique. Sans nier la pertinence de tels objectifs pédagogiques, nous les estimons insuffisants « pour répondre aux exigences d'une nouvelle citoyenneté qui est celle d'une société de plus en plus individualisée et de moins en moins conformiste et aux exigences d'une moralité autonome ou "postconventionnelle" c'est-à-dire d'une moralité qui ne s'impose pas de l'extérieur mais qui, au contraire, suppose l'adhésion libre aux normes collectives dûment discutées [...] ». Combinée à une éducation au jugement moral, « l'éducation à la citoyenneté devrait en plus, outre informer le jeune de ses droits et de ses devoirs, le mettre en situation d'apprentissage de réflexion et de décision quant aux choses publiques, c'est-à-dire lui offrir tant les outils conceptuels pour réfléchir à la démocratie et aux valeurs qui président à ses choix de gouvernement que les occasions structurelles de se préparer à prendre position sur les décisions qui le concernent »²⁵¹. Ces dernières considérations laissent sous-entendre l'existence d'un lien important entre la formation morale et l'éducation du citoyen. Mais il nous faut bien l'interpréter, pour ne pas tomber dans l'une ou l'autre de ces deux positions extrêmes : soit confondre les deux formes d'éducation, soit leur concevoir des voies tout à fait parallèles.

Ces formes d'éducation sont complémentaires, puisqu'elles ne touchent pas strictement aux mêmes « dimensions » de l'univers social de l'homme. La formation morale a pour objectif de développer une certaine « compétence » ou « aptitude » à porter des jugements moraux autonomes, à se comporter rationnellement en référence à un système de règles collectivement reconnues et à résoudre, par la discussion, des dilemmes moraux ou des conflits pratiques. Le comportement civique et l'apprentissage à la citoyenneté incluent le développement de cette capacité socio-morale à interagir sans violence. En même temps, ils ne peuvent se réduire à ce développement, puisqu'ils supposent

²⁵¹ *Ibid.*, p. 23-24.

l'acquisition d'un ensemble de connaissances qui n'est pas directement lié au domaine de l'enseignement moral, mais à ce que nous pouvons appeler le domaine du « savoir institutionnel ». Celui-ci renvoie à une connaissance suffisante de l'histoire nationale des institutions publiques, politiques et juridiques qui posent actuellement, sous une forme non-idéale, les fondements et les conditions de l'exercice de la citoyenneté en démocratie. On ne peut donc définir ce qu'est le « comportement civique » dans un État démocratique sans se référer à ses institutions particulières, à leur histoire et à leurs fonctionnements actuels. Bref, l'apprentissage à la citoyenneté dépend inévitablement de l'acquisition d'un savoir institutionnel spécifique aux types de gouvernement et d'administration publique que se donne historiquement la population d'un territoire. Ce fait démontre bien que l'apprentissage à la citoyenneté demeure distinct de l'apprentissage d'un comportement moral au sens strict, qui ne dépend pas de l'acquisition de ce savoir institutionnel²⁵².

Cependant, ce savoir institutionnel pourrait très bien se transmettre et se reproduire à un niveau purement conventionnel, en n'exigeant des citoyens qu'une disposition à soutenir l'autorité, la loi et l'ordre en vue de maintenir la stabilité du lien social. Ainsi, il est tout à fait possible de concevoir que les citoyens n'ayant atteint que les stades conventionnels de l'échelle du développement moral de Kohlberg puissent participer aux affaires de la cité. Leur participation consisterait essentiellement à renforcer le pouvoir factuel et la stabilité des institutions en place, sans questionner directement soit leur rationalité, soit leur légitimité normative dans les espaces critiques de délibérations démocratiques. Mais une intervention éducative en démocratie ne vise-t-elle pas, au contraire, à

²⁵² L'exercice de la citoyenneté n'est pas d'abord une *disposition* à agir moralement selon des principes dont le bien-fondé a été rationnellement testé dans les débats argumentatifs, mais bien plus une *propension* à prendre part à l'instauration concrète des devoirs et des droits civils et politiques régissant les formes publiques d'autorégulation des membres d'un État. Ce que nous pouvons appeler le « comportement civique » ne dérive pas seulement d'une compétence interactionnelle générale à se comporter dans un sens moral et civilisé, dans le souci des autres et de la non-violence, mais aussi et surtout d'un engagement volontaire à intervenir dans les champs de la citoyenneté et à exercer une fonction dans le développement d'un État démocratique. Cet État possède sa propre histoire institutionnelle, dans laquelle les citoyens ont

renverser ce conformisme en permettant aux futurs citoyens de développer leur capacité à raisonner selon les principes et les critères des niveaux postconventionnels du développement moral, tels le respect des différences, l'autonomie du jugement, l'égalité de dignité, l'universalité des droits et libertés de la personne ou l'aptitude à délibérer seul ou en groupe ? En prenant forme dans l'exercice d'une citoyenneté consciente et critique, celui qui apprendra à exercer son jugement dans ces conditions se positionnera, par le fait même, sur un continuum entre intégration et émancipation, en participant à l'élaboration de normes communes. L'individu pourra ainsi, par ses actions et ses discours, ouvrir la possibilité d'influencer la trajectoire des directions sociales, en se consacrant à la recherche d'un système partagé de représentations signifiantes du monde social et à la formation de modèles idéaux de la vie de la société. De tels modèles peuvent servir de vecteur de transformations, s'ils s'inscrivent dans un processus permanent de prise en compte des nouvelles situations et de réajustement de la légitimité des bases de la normativité qui règlent nos rapports sociaux, politiques et juridiques.

Selon nous, la formation morale et l'éducation à la citoyenneté ne sont pas tout à fait étrangères l'une de l'autre, car l'accès généralisé des citoyens aux niveaux supérieurs du développement moral décrits par Kohlberg - du moins au cinquième stade, défini comme une orientation légale de type *contrat social* fondée notamment sur la reconnaissance d'un système des droits - est déterminant dans l'édification d'une forme de citoyenneté qui trouve sa source dans la délibération publique. De cette façon, nous soutenons que l'aptitude à exercer une forme *réflexive* et *critique* de citoyenneté et de participation civique en démocratie n'émerge vraiment qu'à ce niveau postconventionnel, où l'individu perçoit autant les principes constitutionnels et juridiques que leurs procédures d'instauration

été généralement éduqués et intégrés. On lui reconnaît également une « tradition » politique particulière qui est inscrite dans les formes de gouvernement que choisissent les majorités dominantes d'une population.

démocratique, comme un « contrat » résultant de la délibération argumentée de citoyens égaux qui s'unissent de leur propre chef dans une communauté, en vue d'assurer leur bien commun. Or, si nous supposons que la pratique de la citoyenneté démocratique entretient une certaine relation avec le niveau de développement moral des citoyens, nous pouvons tomber dans un piège : basculer dans une conception élitiste de la démocratie tout à fait absurde, dans laquelle on départagerait la population en « intégrés » (ceux classés aux stades supérieurs du développement moral et possédant toutes les compétences requises pour participer aux affaires de la cité) et en « exclus » (ceux classés aux stades conventionnels et devant être regardés comme des citoyens de seconde zone). Évidemment, ce clivage nierait les principes constitutifs de l'État de droit. Pour éviter ce piège, il faut distinguer la « réalité socio-morale » d'une population actuelle, de la « visée d'un projet éducatif » préparant les générations futures à un nouvel exercice de la citoyenneté qui s'inscrit à l'intérieur d'une conception contractualiste de la société et qui est propre aux stades postconventionnels du développement moral, selon l'échelle de Kohlberg.

Le statut réel de citoyen consiste à reconnaître à un individu, et en pleine égalité, un droit de cité inaliénable. Les droits démocratiques lui donnent le choix de participer ou non aux affaires de la cité et aux délibérations publiques et les normes du droit peuvent contraindre certains de ses comportements, s'ils nuisent à l'ordre social. Et même si l'on entrevoyait la possibilité de classer objectivement tous les individus selon leurs niveaux de développement moral - ce qui tient d'une fiction digne du *Meilleur des mondes* d'A. Huxley -, les principes démocratiques d'un État de droit moderne ne permettraient en aucun cas que l'on puisse dogmatiquement empêcher quiconque (prétendument classé aux stades conventionnels) de revendiquer pleinement son statut de citoyen, dès lors qu'il habite légalement les frontières de cet État. C'est justement parce que la plupart des chartes, des déclarations et des constitutions, en vigueur dans les États de droit, expriment elles-mêmes les

principes « postconventionnels » d'égalité de dignité et de libertés égales, que chaque citoyen a les mêmes droits civiques et politiques de participation. En vertu des libertés indifférenciées qui sont privilégiées par une conception moderne et postconventionnelle de la citoyenneté, ces droits sont accordés indépendamment du fait que le citoyen possède ou non l'aptitude à porter des jugements moraux en toute autonomie, les compétences requises pour délibérer ou la capacité d'argumenter rationnellement. Du point de vue de la reconnaissance concrète du statut de citoyen et de l'ouverture réelle aux sphères de la participation civique et politique, les régimes modernes de démocratie ne peuvent se permettre de discriminer les citoyens membres d'un État de droit en fonction de leurs niveaux individuels de développement moral et de déterminer - notamment en recourant aux classements des stades moraux reconstruits par Kohlberg - ceux qui seraient « aptes » à s'intégrer aux affaires de la cité de ceux qui ne le seraient pas. À supposer que la constitution d'un État fasse ce clivage, elle ne pourra que perdre son caractère démocratique en appliquant des principes anti-universalistes et anti-formalistes caractéristiques des niveaux conventionnels décrits par Kohlberg. Un régime qui se dit démocratique, mais qui est basé sur une sorte de discrimination méritocratique, ne pourra que se nier lui-même en bafouant les principes de type postconventionnel fondateurs de l'État de droit, dont le principe universel et formel d'égalité dans l'attribution des libertés et des droits subjectifs, civiques et politiques, qui demeure un des modes abstraits et post-traditionnels d'intégration à la modernité politique. En outre, l'inviolabilité de l'égalité et de la réciprocité des droits de participation civique, et cela malgré la différence entre les individus concrets, ne restreint aucunement l'émergence d'une « visée éducative » aspirant à bâtir une société à venir dans laquelle tout citoyen posséderait une capacité autonome d'interroger, à même les débats publics, les exigences de légitimité des institutions démocratiques et les conditions de leur acceptabilité rationnelle. Cette forme de société traduit présentement bien plus ce qui *devrait être* que ce qui *est* ; elle ne traduit donc qu'un « idéal démocratique ». Mais en posant la thèse d'*éducabilité* universelle à l'exercice du

raisonnement moral postconventionnel et de la citoyenneté démocratique, nous rejetons, cette fois encore, une forme d'élitisme, même si nous concevons, du point de vue de cet idéal, que l'aptitude à exercer une citoyenneté consciente et éclairée en démocratie se déploie quand les citoyens ont accédé, au préalable, à un certain niveau de développement moral. Cette thèse d'*éducabilité* pose comme admissible l'idée selon laquelle toute personne ordinaire, pourvue d'intelligence, de rationalité et de jugement, est d'abord susceptible d'apprendre à juger dans le sens des orientations contractualistes et argumentatives de réciprocité préconisées par une conception postconventionnelle de l'univers normatif en général ; ensuite, d'acquérir un « savoir institutionnel » et de développer les dispositions requises pour délibérer publiquement dans le but de constituer les principes normatifs légitimes devant fonder les institutions démocratiques. Tel un postulat de base, nous estimons que le niveau postconventionnel du développement moral est *potentiellement* accessible à tout individu sensé et capable de raisonner qui progresse dans un programme approprié d'éducation morale et civique. Ce programme pédagogique ne sera approprié qu'à la condition de permettre aux citoyens des générations à venir d'évoluer dans un système d'éducation axé sur le développement d'une morale postconventionnelle ; en d'autres termes, un système éducatif axé sur l'autonomie de la conscience morale, la formation de l'esprit critique, la justification rationnelle des normes d'action et l'apprentissage de la discussion argumentée.

Nous admettons que l'« idéal démocratique » ne prendra vraiment forme qu'au moment où les membres d'un État de droit se comprendront comme des *acteurs-fondateurs* participant à l'élaboration et à l'instauration d'un « contrat » mutuellement reconnu dans l'intérêt de tous, dont les éléments principaux se formulent dans le cadre d'un système légitime des droits. En fait, le développement de cette conception contractualiste et coopérative de la vie sociale et de la formation des normes, qui est typique des stades supérieurs du développement moral selon l'échelle de Kohlberg, ne deviendra une

condition nécessaire de l'aptitude requise pour exercer la citoyenneté et prendre part aux affaires de la cité qu'à l'intérieur de cet « idéal démocratique » : une société sera pleinement démocratique lorsque ses affaires seront gouvernées par la délibération publique de tous ses membres. En considérant ce modèle idéal, la visée éducative devient celle de développer, chez les futurs citoyens, la perspective du contractualisme social dominante au niveau postconventionnel et liée à la conception que l'univers normatif de la morale et du droit appartient au domaine du « construit » et non à celui du « donné ». À cela, tout être raisonnable sans exception peut accéder, s'il se développe dans un système éducatif qui fait appel à des tâches d'apprentissage conçues selon l'approche coopérative et participative qui engage à la fois la délibération collective des élèves et la justification argumentée de leurs jugements sur l'action humaine.

Comme le recommande un « idéal démocratique », tous les citoyens d'une communauté politique et juridique doivent être traités comme des sujets qui possèdent des droits égaux et une réelle possibilité égale de les exercer, dans un espace politique qui s'accorde avec la défense des droits individuels - protégés par un ordre juridique légitime et respecté dans les faits²⁵³ -, mais qui défend en même temps l'importance de la solidarité et de la délibération démocratiques. La reconnaissance publique des droits et libertés individuels n'enlève pas la possibilité aux citoyens de juger de l'imperfection de leur institutionnalisation et d'exercer pleinement leur autonomie politique. L'exercice de l'*autonomie politique* des citoyens est étroitement lié à un droit fondamental de participation aux affaires publiques : ce n'est qu'en ajoutant les perspectives issues des espaces publics non-institutionnalisés

²⁵³ Pour aspirer à la légitimité, le système juridique d'un État de droit démocratique doit être guidé par une conception de la justice visant le bien commun, au sens d'une conception qui prenne en compte, de la manière la plus impartiale, ce qu'elle considère comme les intérêts fondamentaux de tous les membres de la société. Ici, les intérêts de certaines personnes ne peuvent être totalement oubliés, ou ceux d'une minorité arbitrairement privilégiés. Les magistrats et tous ceux qui administrent ce système juridique doivent avoir une croyance sincère et raisonnable que le droit en général est effectivement guidé par une conception de la justice qui vise le bien commun ; cet aspect de l'ordre juridique est nécessaire, afin d'établir la légitimité de cet ordre aux yeux des citoyens d'une société démocratique, qui en sont les véritables destinataires.

aux décisions politiques et juridiques institutionnalisées que celles-ci peuvent réellement escompter une reconnaissance légitime, parce qu'elles seront le résultat de procédures démocratiques ouvertes aux thèmes, aux contributions et aux raisons avancés par les individus concernés, c'est-à-dire les *citoyens-participants*.

Selon l'interprétation de R. Alexy, la position issue de la tradition kantienne - et les principes qu'elle sous-tend - demeure encore celle qui est la plus représentative des États constitutionnels démocratiques occidentaux qui se réclament d'une conception libérale des droits. Malgré ses différentes versions actuelles, cette position se divise principalement en deux principes : l'universalité et l'autonomie.

(1) Le principe de l'universalité des droits humains dit que tous les êtres humains ont certains droits. Au lieu des êtres humains, on peut aussi référer à toutes les personnes, tous les êtres rationnels ou quelque chose de similaire.

(2) Le principe d'autonomie joue dans deux directions. Il réfère à l'autonomie privée aussi bien qu'à l'autonomie publique. L'essence de l'autonomie privée est le choix individuel et la réalisation d'une conception personnelle du bien. L'autonomie publique est définie par un choix collectif et la réalisation d'une conception politique du juste et du bien. Dans l'autonomie publique, les droits humains et la démocratie sont nécessairement liés. Rendre possible et protéger les deux formes d'autonomie est la principale fonction des droits humains dans la conception kantienne. L'autonomie privée comme l'autonomie publique ne peuvent être complètement déployées que dans un État constitutionnel démocratique, où les droits humains ont pris le caractère de droits fondamentaux²⁵⁴.

²⁵⁴ « *The principle of the universality of human rights says that all humans beings have certain rights. Instead of human beings, one can also refer to all persons, all rational beings or something similar. The principle of autonomy works in two directions. It refers to private as well as to public autonomy. The essence of private autonomy is the individual choice and realization of a personal conception of the good. Public autonomy is defined by a collective choice and realization of a political conception of the right and the good. In public autonomy, human rights and democracy are necessarily connected. To render possible and protect both forms of autonomy is the primary function of human rights in the Kantian conception. Private as well as public autonomy can be fully unfolded only in a democratic constitutional state, in which human rights have taken on the character of basic rights* ». ALEXY, R., « Discourse Theory and Human Rights », p. 209-210 (notre traduction).

Par conséquent, l'idée de citoyenneté à l'intérieur d'un État démocratique n'est concevable qu'à la condition que s'expriment en même temps des *libertés individuelles égales* du sujet de droit et une *auto-nomie publique*²⁵⁵ - entendue comme un droit de participation démocratique du citoyen dans les processus de production des normes de base qui régissent la société -, puisque les membres de cet État de droit démocratique ne seront entièrement autonomes, d'un point de vue politique, que dans la mesure où ils pourront, dans l'exercice de leurs libertés d'expression et de leurs droits civiques, se comprendre comme les auteurs des droits mêmes auxquels ils doivent obéir en tant que destinataires.

Dans un État constitutionnel démocratique, l'auto-détermination politique des concitoyens libres et égaux en droit devrait avoir préséance sur tout autre objectif, bien que, dans les faits, on puisse remarquer une prérogative de certains intérêts stratégiques et économiques les plus dominants et puissants²⁵⁶. Le droit de participation publique des citoyens est une *conditio sine qua non* des

²⁵⁵ Au lieu de perpétuer une relation conflictuelle ou hiérarchisée entre l'autonomie privée (les droits de la personne) et l'autonomie publique (la volonté générale) ou, si l'on veut, entre la jouissance *libérale* des droits humains subjectifs fondamentaux (ce qu'on appelle parfois la « liberté des Modernes ») et la souveraineté populaire *républicaine* (ou la « liberté des Anciens »), Habermas affirme qu'il existe bel et bien un « caractère *co-originaire* de l'autonomie privée et de l'autonomie publique [ou la pratique délibérative des citoyens]. Il ne s'agit pas ici d'une complémentarité extérieure à l'autonomie privée, mais d'un lien interne, c'est-à-dire conceptuellement nécessaire ». Mais si l'autonomie civique et l'autonomie privée, étant co-originales, sont également fondamentales, alors le processus démocratique de formation d'un système de droits du citoyen doit toujours déjà être fondé sur un ensemble de libertés égales des citoyens, incluant autant les *libertés individuelles* que les *libertés publiques* d'expression, de participation démocratique et de communication. HABERMAS, J., *L'intégration républicaine*, p. 210.

²⁵⁶ Cette prérogative des intérêts de l'économie de marché n'est sûrement pas étrangère au *paradigme libéral moderne*. En effet, le système juridique d'un État libéral qui fournit des protections générales garantissant les droits de propriété peut supporter des inégalités sociales et économiques qui favorisent les plus riches, dans le cas où la liberté qu'il protège est simplement comprise comme une absence de contraintes, en particulier une absence de contraintes dans l'accumulation des profits, des biens et des richesses ; la doctrine libérale de l'État de droit ne rendrait ainsi pas compte de la complexité des contextes socio-économiques, des inégalités qui leur sont inhérentes et du fait que pour pouvoir se prévaloir pleinement de ses droits individuels, un ensemble de conditions économiques et sociales minimales doit également être assuré. En effet, il est commun de dire que l'État libéral, et les libertés privées et économiques qu'il protège au plan juridique, conduit à favoriser des inégalités factuelles au niveau de la redistribution sociale des richesses et des ressources. Cela dériverait du fait que le *paradigme libéral* actuel maintiendrait une primauté absolue (ou une supériorité exagérée) de l'autonomie privée et des droits subjectifs, au détriment de l'autonomie publique et des libertés politiques de participation démocratique. Favorisant d'abord la protection des libertés individuelles et de l'autonomie privée des sujets de droit, le libéralisme négligerait l'importance de l'exercice démocratique des libertés politiques et de l'autonomie publique des citoyens. Pourtant, le plein exercice de la citoyenneté démocratique est inséparable de l'expression d'une autonomie politique et publique des citoyens, seule capable de constituer le caractère légitime, inachevé et révisable de l'État constitutionnel démocratique dans lequel « les citoyens discutent continuellement aussi bien des questions concernant les principes politiques que des questions d'intérêt social. De plus, nous pouvons présumer que toute société effective est plus

processus démocratiques de légitimation d'une communauté juridico-politique. Que « la souveraineté émane du peuple » est le principe de base de la démocratie qui trouve un ancrage constitutionnel dans la plupart des États de droit où le peuple exerce l'autorité publique directement, à travers les élections et les scrutins, et, indirectement, à travers les organes particuliers des instances législative, exécutive et judiciaire. Le pouvoir d'action de l'espace public doit être préservé par un ensemble de procédures démocratiques et le droit égal des citoyens d'y participer. Comme l'écrit J. Rivero, « les droits de l'homme sont des libertés, les droits du citoyen²⁵⁷ [ou droits de la citoyenneté démocratique] sont des pouvoirs »²⁵⁸. La mobilisation des citoyens dans les délibérations démocratiques et dans la formation des croyances et opinions politiques aura - du moins les citoyens l'espèrent - une influence sur les pouvoirs politiques, juridiques et administratifs en démocratie²⁵⁹. Dans les délibérations publiques rationnellement menées, les thèmes, les positions et les intérêts pourront se justifier et se modifier sur la base de raisons et d'arguments avancés par les citoyens, sans que ces derniers soient empêchés de défendre leurs points de vue par une contrainte qui domine l'intérieur ou l'extérieur des contextes de la communication. Seule l'implication de chacun dans les délibérations démocratiques concrètes - où tous peuvent exprimer leurs opinions politiques en cherchant à les justifier par des arguments acceptables du point de vue de l'intérêt général - pourra conduire à une véritable association de concitoyens libres et égaux en droit :

ou moins injuste - en règle générale même gravement injuste -, ce qui rend de tels débats d'autant plus nécessaires. [...] L'idéal d'une constitution juste est toujours quelque chose en direction de quoi il faut travailler ». HABERMAS, J. et RAWLS, J., *Débat sur la justice politique*, trad. R. Rochlitz, Paris, Cerf, 1997, p. 91.

²⁵⁷ Les droits du citoyen concernent principalement les droits proprement dits de participation à la vie politique, le libre exercice de la profession, le droit de former des associations, le droit de vote démocratique et la même liberté d'accès aux fonctions publiques.

²⁵⁸ RIVERO, J., *Libertés publiques*, Paris, PUF, 1995, t. 2, p. 54.

²⁵⁹ L'influence possible des discussions publiques sur les décisions politiques requiert toutefois l'idée que la sphère publique délibérative non-institutionnalisée - dans laquelle tous peuvent librement participer et ont la capacité d'influencer l'opinion par l'argument - peut et doit déterminer fortement l'agenda de la politique « formelle » des corps parlementaires et des représentants élus.

la consolidation des droits et devoirs du citoyen dans l'État de droit, leur plein exercice, est de nature à réduire les zones d'ombre de la décision publique. La délégation de pouvoir, à quelque niveau qu'elle se situe, ne peut qu'encourager l'argument d'autorité, l'option subjective, la décision arbitraire, les atteintes à la démocratie. Plus progresse une citoyenneté dense et agissante, plus reculent l'accaparement des pouvoirs et le risque d'actions illégitimes. Cela vaut aussi bien pour l'exercice des droits civiques, du droit de vote en particulier, que pour la pratique de la citoyenneté dans l'entreprise ou la gestion des collectivités [...], en liaison étroite avec les populations²⁶⁰.

Dans tous les pays démocratiques, on reconnaît l'acte éclairé de votation comme la première - non la seule - responsabilité politique du citoyen lui-même. Les citoyens électeurs disposent d'un certain pouvoir - bien que limité - et l'exercent lorsqu'ils remplissent leur « devoir électoral ». Ils donnent un mandat à l'élu qui représentera les intérêts de la population d'un territoire. Mais le citoyen peut exercer son pouvoir à travers un éventail beaucoup plus large d'implications, d'engagements et d'actions qui s'insèrent dans plusieurs milieux : le politique, le communautaire, l'association, la famille, l'université, les médias ou même l'entreprise. Dans cette perspective, une éducation à la citoyenneté, en tant qu'initiation des générations montantes à l'exercice de la citoyenneté et de la délibération démocratiques, devra introduire et enseigner les principaux droits civiques, les libertés publiques et les règles fondamentales du système juridique en vigueur. Elle devra présenter la dimension politique des rapports sociaux. Elle devra surtout encourager la participation active de chacun à la vie collective et à la société démocratique. La pertinence d'une éducation à la citoyenneté provient du fait que la *citoyenneté active et participative* - ainsi que son exercice en démocratie - peut se développer et se cultiver. En fait, une éducation à la citoyenneté doit reposer sur une culture démocratique interne aux établissements d'éducation, où les étudiants sont réellement considérés comme de futurs membres libres et égaux qui, en principe, fonderont et supporteront les institutions publiques nécessaires à l'organisation d'une communauté juridique et politique de citoyens. Si l'on

²⁶⁰ LE PORS, A., *op. cit.*, p. 123.

peut simplement entrevoir la possibilité d'une éducation à la citoyenneté, c'est qu'on présuppose que l'homme ne *naît* pas citoyen et démocrate, mais qu'il le *devient*. Nous arrivons, en définitive, à défendre une conception constructiviste du processus d'apprentissage qui procède d'un engagement actif du sujet, directement impliqué dans des contextes dialogiques de justification et d'application de normes, qui apprend par et dans des *actes de participation*.

Nous insistons ici sur l'importance de mettre en place des approches pédagogiques actives et des dispositifs de discussion qui ouvrent, pour chaque étudiant, un espace de délibération et de participation qui s'intègre à l'ensemble d'une vie scolaire animée d'une mentalité démocratique. L'apprentissage de la discussion argumentée, que nous croyons nécessaire et préalable à l'exercice d'une citoyenneté active et participative, ne peut guère être possible sans la création d'un véritable *contexte éducatif de communication* qui s'accompagne, bien sûr, de l'exigence de justification rationnelle des positions qui y seront défendues et de la possibilité réelle de prendre discursivement position sur les énoncés d'un vis-à-vis et sur les prétentions critiquables à la validité. Ce contexte de communication doit non seulement être associé à la vie démocratique de la société en général, mais également à la vie interne d'un établissement d'éducation comme milieu important de *socialisation* politique et de *préparation* à la participation aux institutions publiques dans lesquelles la source de la légitimité n'est pas la volonté déjà déterminée des individus, mais son processus de formation qui est la délibération démocratique. Compris comme les lieux où l'on examine et discute à plusieurs des questions d'intérêt général, dans le but de peser le pour et le contre avant de prendre des décisions collectives, le contexte de communication et la pratique délibérative deviennent de plus en plus importants dans la société et dans le processus de formation des futurs citoyens, lorsque le concept même de

citoyenneté démocratique [...] engendre une solidarité relativement abstraite, en tout cas fondée sur le droit [...]; or, cette forme d'intégration sociale [...] se réalise sous la forme d'un

contexte de communication dont les effets se font sentir jusque dans la socialisation politique. Assurément, ce contexte de communication dépend de la satisfaction de réquisits fonctionnels importants, que les seuls moyens administratifs ne peuvent guère apporter. Ils comprennent, entre autres, les conditions dans lesquelles l'idée éthico-politique que les citoyens ont d'eux-mêmes peut se développer et se reproduire par la communication, mais ils ne comprennent nullement une identité collective *indépendante du processus démocratique lui-même* et qui serait en ce sens préalablement donnée. Ce qui unit une nation de citoyens – à la différence d'une nation au sens ethnique – n'est pas un *substrat* préalablement donné mais un contexte intersubjectivement partagé d'entente possible²⁶¹.

²⁶¹ HABERMAS, J., *L'intégration républicaine*, p. 155.

CONCLUSION

LES DÉFIS CONTEMPORAINS DE L'ÉDUCATION DU CITOYEN

Au terme de notre présent cheminement, nous sommes encore plus convaincu que « l'école est plus qu'un guichet de compétences, elle est un espace de formation fondamentale à l'éthique et à la citoyenneté »²⁶². Nous sommes également convaincu du fait qu'une réflexion sur les orientations normatives et les objectifs d'une éducation éthique à la citoyenneté démocratique ne peut se faire sans que nous soyons, par le sujet même, confronté aux principaux problèmes de la philosophie contemporaine. Notre démarche n'y a pas échappé. Pensons notamment au débat philosophique fondamental entre les positions universalistes et contextualistes en éthique, à la question des conditions d'instauration de la démocratie et du droit légitime ou encore à la validité de l'idée qu'il existe un développement moral caractérisé normativement par un stade final postconventionnel et procédant, tout comme l'exercice d'une citoyenneté démocratique, d'une *implication active* de l'individu participant à son propre processus d'apprentissage.

Une réflexion sur l'éducation à l'éthique et à la citoyenneté ne peut se situer en dehors de la tâche philosophique contemporaine visant à réarticuler les fondements de la société, après l'effritement des grands idéaux et des grandes institutions hérités des Modernes et de l'époque des Lumières. La pensée contemporaine cherche non seulement à reconstruire un nouveau sens de la normativité, mais aussi à établir les critères de raison et de validité exigés dans les processus délibératifs de *création* et de *production* des normes appelées à régir notre vie commune. L'éthique, la philosophie politique et la philosophie du droit sont appelées à jouer leur rôle à l'intérieur même d'une conception de l'éducation

²⁶² BÉDARD, É., GRAND'MAISON, J., LEFEBVRE, S., PEPIN, M. et al., *Le Pont entre les générations*, Montréal, Les Éditions des Intouchables, 1998, p. 99.

morale et civique. Le lieu d'insertion sociale qu'est l'institution d'éducation publique s'appuie sur certaines conceptions particulières (et prédéterminées) de la démocratie et du droit qui doivent être explicitées *réflexivement* et *critiquement* dans leurs présupposés de base. Notre démarche a montré comment certaines de ces conceptions devaient être repensées selon un modèle d'entente inévitablement lié à l'exercice de la discussion rationnelle, là où les positions défendues par les participants doivent être *argumentativement justifiables* et fondées sur un *libre échange de raisons*. Les rationalités pratiques qui constituent le sens de la normativité, à savoir les rationalités éthique, politique ou juridique, apparaissent à l'intérieur des contextes de communication, où les participants ne peuvent plus se satisfaire de critères d'appréciation qui échappent à la démonstration ou à la recherche coopérative de la légitimité des normes d'action. Orientés vers l'entente consensuelle ou plus faiblement vers la conciliation mutuelle sur l'acceptabilité rationnelle des législations les plus fondamentales devant régler la *res publica*, ces contextes de communication, fondés sur une *libre détermination* de tous les citoyens, traduisent toutefois bien plus un idéal qu'un état de fait, le propre de l'idéal étant justement de fixer un but indiquant la direction que doivent prendre nos efforts.

Puisque nous sommes loin d'avoir examiné toutes les dimensions touchant aux rapports entre l'éducation, l'éthique et la citoyenneté, nous estimons qu'il serait pertinent qu'une étude ultérieure à ce mémoire puisse se donner comme objectif philosophique d'approfondir plus précisément les conceptions de l'être humain et de la société sous-jacentes à l'idée que nous avons soutenue, à savoir qu'il doit exister un processus éducatif et développemental d'intégration libre, autonome et démocratique de la personne dans le groupe social. La détermination anthropologique et philosophique de ce qui, en général, constitue l'homme social, pourrait aussi bien servir à l'éclaircissement de notre propre position dans le monde qu'à la compréhension de la « pratique sociale » et des conditions de possibilité de la formation d'une société digne et humaine. Évidemment,

chercher une définition claire de l'« homme social » renvoie à un travail général d'élucidation, par les philosophies du social et du politique, de la structure, de la fonction et du sens de l'État et de la société humaine dans les contextes contemporains et dans des perspectives d'avenir. Se poserait également, à cette occasion, la question pratique, non résolue ici, de savoir comment une communauté politique légitime, qui permet vraiment à la liberté humaine de s'épanouir, peut se constituer, vivre et se développer.

À ce sujet, on peut assurément trouver des pistes de réflexion et des débuts de réponse dans la tradition de la pensée philosophique et politique de l'Occident, d'où ont précisément émergé les idées modernes de « nation civique » et de « citoyenneté de droit ». Les croyances politiques de la modernité ont été influencées par plusieurs penseurs qui ont précédé la Révolution française ou lui ont succédé. Il y a notamment eu J.-J. Rousseau, qui a conçu la rationalité du politique en faisant des lois l'expression à la fois de la fameuse « volonté générale » et de celle de l'ensemble des citoyens membres d'une communauté sociale. Un des principes *Du Contrat social* est que la loi issue de la volonté générale ne saurait être injuste, puisque « nul n'est injuste envers lui-même ». Pour Rousseau, le contrat idéal est ainsi celui où l'autorité politique existe pour le peuple, en son nom, et s'édifie par sa volonté. C'est un pacte d'association où non seulement le peuple est la source de la souveraineté populaire, mais d'où émerge une volonté générale qui « peut errer »²⁶³, c'est-à-dire que la communauté de citoyens peut se tromper, se repenser ou se transformer. Bref, elle peut remanier ses formes et ses structures toujours inachevées.

²⁶³ Voir le chapitre intitulé « Si la volonté générale peut errer » dans ROUSSEAU, J.-J., *Du Contrat social*, Paris, Hachette/Pluriel, 1985, p. 201-204.

Dans notre étude, nous avons toutefois exposé implicitement une certaine conception de l'homme social. Nous avons insisté sur l'exigence que toute personne reconnaisse les droits fondamentaux d'expression, la diversité des conceptions du bien et le pluralisme axiologique impliquant maintenant que l'accent soit principalement mis sur les règles de procédure démocratique du contrat social, afin d'aboutir à des « compromis » acceptables pour chacun, permettant ainsi aux citoyens de s'associer de leur propre chef pour former une communauté de sujets de droit libres et égaux. Dans sa citoyenneté démocratique, l'homme adopte la perspective d'une personne qui est consciente à la fois de la priorité des droits de liberté et d'égalité sur les conventions sociales, et de la possibilité de questionner la légitimité des régulations juridico-politiques à partir de l'intérêt public, de la démarche rationnelle de délibération collective et de la satisfaction des conditions de la liberté de tous. De plus, il est fondamentalement celui qui, étant engagé dans *sa* liberté de choisir, a un mot à dire dans la direction de *sa* société et dans l'organisation de *sa* cité.

Ce droit de participation n'est pas le fait d'une seule personne et n'appartient pas à un seul groupe privilégié. D'emblée, la citoyenneté démocratique doit toujours être inclusive ; personne ne peut être exclu de la cité contre sa volonté, sans raisons valables. L'exclu n'est pas un marginal qui déciderait en toute liberté de sa marginalité, mais c'est celui qui est « mis en dehors de... » dans un mouvement de rejet et de mise à l'écart. La concrétisation d'une citoyenneté inclusive est et sera menacée du moment où un ensemble ou une classe de personnes sont ou seront empêchés d'être les « acteurs » des transformations qui s'opèrent dans la société.

La pauvreté et l'absence d'emploi produisent au premier chef l'exclusion d'un ensemble considérable de citoyens. Mais plus globalement, l'exclusion se caractérise d'abord par l'absence de responsabilité, avec tout ce que cette absence implique comme défaut de pouvoir et de confrontation à l'autre. Pour

H. Lamoureux, lorsqu'un homme a perdu toute responsabilité dans l'espace social, public et économique, il entre dans une spirale sans fin de marginalisation²⁶⁴. Si en outre l'accès aux débats dans la société est arbitrairement nié à une classe spécifique d'individus, l'idée de citoyenneté démocratique et inclusive n'existe même plus. En effet, cette citoyenneté ne peut se construire que par un travail concerté dans lequel notre citoyenneté ne peut jamais exclure celle des autres. *La citoyenneté est donc par essence inclusive.*

Par ailleurs, ce qui peut aussi empêcher la réalisation d'une citoyenneté démocratique et inclusive est ce qu'on appelle parfois le « privatisme civique ». C'est le fait de ne concevoir la vie du citoyen qu'à partir de son caractère strictement privé et de droits subjectifs qui ne correspondent à aucun devoir. C'est de concevoir un cadre de vie personnelle à l'écart des autres et de l'organisation étatique de la société. Il nous faut aujourd'hui surmonter l'obstacle de ce privatisme civique découlant de l'attitude d'un *individu-citoyen* qui absolutise la rhétorique de l'accomplissement de soi et de la propriété privée, évitant de ce fait toute participation publique et devenant ainsi étranger à la plupart des institutions démocratiques de la cité²⁶⁵. Il faut dire que ce désengagement civique est souvent même renforcé par les structures hautement hiérarchisées et fonctionnalisées des institutions et des procédures de la démocratie formelle. Ces structures sont trop souvent conçues de telle sorte que les décisions de l'administration peuvent être prises de façon largement indépendante des motivations et des intérêts déterminés des citoyens²⁶⁶. Plutôt incompatible avec cette impulsion du privatisme civique, l'émergence d'une « nouvelle » citoyenneté démocratique « commande de nouveaux apprentissages : outre des compétences intellectuelles [...] pour faire usage de sa liberté de citoyen et

²⁶⁴ LAMOUREUX, H., *Le citoyen responsable*, Montréal, VLB, 1997.

²⁶⁵ GRAND'MAISON, J., *Le privé et le public*, Ottawa, Leméac, 1975, p. 17.

²⁶⁶ HABERMAS, J., *Raison et légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*, trad. J. Lacoste, Paris, Payot, 1978, p. 58-59.

de ses compétences coopératives pour accorder son jugement et son action aux autres, le citoyen doit aussi être en mesure d'intervenir personnellement dans la sphère publique pour défendre un point de vue, fût-il provisoirement minoritaire, délibérer avec les autres, organiser si nécessaire une "résistance" au pouvoir politique en place, etc. »²⁶⁷.

Définir la jeunesse comme une génération dépolitisée et passive qui se désintéresse des institutions publiques générales en renonçant à la participation démocratique, serait un constat prématuré ; on n'y tiendrait pas compte du fait que cette jeunesse n'a ni achevé sa *compréhension suffisante* de la complexité grandissante des nouvelles dynamiques locales, nationales et mondiales d'organisation des sociétés, ni terminé de poser son *regard critique* sur les structures actuelles, révisables et inachevées de l'association humaine, dans ses perspectives éthique, politique, juridique et économique. Ces étapes sont déterminantes, dans le processus d'apprentissage, et préalables à toute émancipation des espaces politiques et des pouvoirs publics. Devant s'appuyer sur le principe normatif voulant que l'autorité appelée à régir la vie collective soit constituée de l'ensemble des individus composant la collectivité, l'*idéal démocratique à accomplir* ne peut se passer de la *remise en question* de ses fondements et de ses présupposés, remise en question qui compte parmi les forces qui donnent à la démocratie élan et mouvement. Sont soumises à la critique, sans référence à des autorités ou à des conventions extérieures, aussi bien les sources de notre connaissance que la validité des valeurs et des normes sociales dont nous héritons. Cela intègre, surtout actuellement, une critique des conditions de vie de la société libérale moderne et de l'économie de marché affaiblissant souvent le rôle et le pouvoir des grandes institutions publiques d'une communauté politique nationale. Il va toutefois de soi que pour comprendre le processus de formation de la jeunesse comme un processus de transformation d'une société plus juste et comme un examen critique de la légitimité des normes qui

²⁶⁷ LELEUX, C., *op. cit.*, p. 102.

la régulent, toute communauté qui se prétend véritablement démocratique doit assurer le droit d'accès *égal et universel* à toutes les sphères d'éducation²⁶⁸. Cette égalité est liée à une triple réalité : tous les futurs citoyens ont besoin d'une éducation ; tous les jeunes individus ont un intérêt dans le gouvernement de l'État et une capacité à le comprendre ; ces jeunes demandent (ou demanderont un jour) de participer au cheminement de la communauté humaine à construire.

G. W. F. Hegel a déjà soutenu à juste titre que l'individu de la modernité n'est en fait libre, citoyen et propriétaire qu'à la condition d'être reconnu comme tel par d'autres volontés, ce que le *contrat*, dans la *société civile*, concrétise. Les institutions légitimes d'un État de droit sont à leur tour l'instrument par lequel les individus autonomes déterminent et maintiennent l'intérêt public, tout en réalisant leurs libertés subjectives. « Comme citoyens de cet État, les individus sont des personnes privées qui ont pour but leur intérêt propre ; comme celui-ci est obtenu à travers l'universel qui apparaît ainsi comme moyen, ce but ne peut être atteint par eux que s'ils déterminent leur savoir, leur volonté et leur action selon une modalité universelle et se transforment en anneaux de la chaîne qui constitue cet ensemble »²⁶⁹.

Cependant, pour concrétiser ce « contrat » entre des individus autonomes qui déterminent leurs intérêts réciproques, il est requis que les citoyens-participants apprennent à argumenter en tenant compte du point de vue de l'intérêt général ; qu'ils soient suffisamment motivés à délaisser leur position de « maximisateur » stratégique d'utilité et d'agent coordonné par des calculs de succès égocentriques, pour entrer dans un contexte sincère de discussion et réaliser des actes d'entente intersubjective ; qu'ils arrivent à établir de fermes liens de solidarité et à considérer la « coopération

²⁶⁸ WALZER, M., « Spheres of Justice », in *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, sous la direction de S. M. Cahn, New York, McGraw-Hill, 1997, p. 391.

²⁶⁹ HEGEL, G. W. F., *Principes de la philosophie du droit* (1821), trad. A. Kaan, Paris, Gallimard, 1940, n° 148, § 187.

rationnelle » comme étant la forme d'interaction la plus souhaitable et la plus avantageuse, parce que étant dans l'intérêt de *tout un chacun* ; qu'ils développent la capacité à prendre collectivement des décisions concrètes à travers des processus délibératifs qui permettent d'évaluer les intérêts divergents et d'arriver à les concilier à travers des compromis raisonnables. Le modèle de référence de cette délibération pourrait être la négociation démocratique procéduralement réglée, si cette dernière se fonde - autant que possible - sur la discussion ouverte à tous et sur la distribution symétrique des droits de parole.

Cela étant dit, il nous faut admettre que le fait de développer l'argumentation ne va pourtant pas de soi, dans notre système d'enseignement, où la part réservée à la discussion est une portion congrue. C'est pourquoi il conviendrait de mettre en place, dans ce système, des dispositifs de discussion grâce auxquels chacun pourrait avoir une réelle possibilité d'exercer ses droits de parole, sa liberté et son pouvoir communicationnels, dans un espace éducatif appréciant l'importance des délibérations collectives et rationnelles, seules capables d'assurer vraiment une solidarité démocratique. Somme toute, promouvoir une approche rationnelle de l'éthique et de la citoyenneté en éducation, c'est reconnaître que « l'entente entre les partenaires ne peut se faire qu'au prix d'une argumentation, d'une "activité communicationnelle" dont l'horizon est le lien civil qui repose lui-même sur des convictions communes et un savoir commun »²⁷⁰.

Sans encourager la stricte conformité aux conventions en vigueur et tout en acceptant que les institutions démocratiques puissent être questionnées et problématisées, l'éducation à la citoyenneté a comme objectif de permettre à la personne de connaître les principales instances administratives de l'État de droit et leurs procédures décisionnelles aussi bien que les grandes interprétations et

²⁷⁰ PORCHER, L., ABDALLAH-PRETCEILLE, M., *op. cit.*, p. 113.

orientations éthico-politiques locales et mondiales, nationales et internationales, qui animent les formes démocratiques - les plus générales et les plus particulières - d'organisation politique et juridique. Mais en plus de cette compréhension essentielle du citoyen concernant la complexité des structures démocratiques et institutionnelles qui fixent le cadre général d'exercice des pouvoirs politiques et juridiques dans des lieux « formels » de décision, le plein exercice de la citoyenneté démocratique nécessite aussi, chez le citoyen, des dimensions d'intersubjectivité, de discussion et d'argumentation. En effet, la citoyenneté démocratique doit ouvrir la possibilité de *participation* de tous à l'argumentation, en vue de *bénéficier* de l'argumentation de chacun. Ainsi, l'exercice de la citoyenneté démocratique exige un *art de communiquer* et requiert des hommes éclairés, pourvus d'une capacité à l'examen des problèmes et à l'appréciation des conjonctures, qui s'ajoute au désir de participation, renforcé par une capacité d'argumenter.

Les débats publics, inséparables de la recherche d'une entente mutuelle des citoyens et de l'organisation des différents modes d'association, témoignent du fait que la citoyenneté ne se réalise pas seulement par un acte individuel de la personne libre, qui affirme ses droits et revendique ses influences sur la communauté politique. Elle se construit également au moment où la personne se rapporte réciproquement, dans une suite d'expériences interactives et de projets communs, aux autres citoyens, à l'intérieur des formes de communication et des contextes d'intercompréhension. De toute façon, « ce que j'amasse pour moi seul dans la méditation serait nul, si je m'en tenais là. Tout ce qui ne se réalise pas dans la communication n'existe pas. [Comme l'a déjà écrit K. Jaspers], ce qui ne s'enracine pas en elle n'a pas de fondement suffisant [...] »²⁷¹. L'origine de la pensée humaine réside dans la faculté de s'étonner, de douter, de faire l'expérience des choses et des autres, mais en dernier lieu et incluant tout cela, dans la volonté d'une communication véritable. Toute découverte de la

²⁷¹ JASPERS, K., *Introduction à la philosophie*, trad. J. Hersch, Paris, Librairie Plon, 1965, p. 133.

pensée tend à s'exprimer et à se faire entendre. C'est l'essence même de la pensée humaine que d'être transmissible.

Afin que chaque citoyen puisse *avoir voix délibérative* et *acquérir un statut de « participant »* dans la formation des perspectives issues des espaces publics non-institutionnalisés, jugeant et légitimant les institutions formelles d'une communauté politique et juridique, nous devons d'abord supposer qu'il possède une capacité à prendre part à des discussions publiques et qu'une intervention éducative peut contribuer à développer cette capacité. Comme nous l'avons dit et redit, nous croyons que l'apprentissage pratique de la discussion rationnelle - en tant que processus collectif et coopératif de délibération morale ou démocratique - constitue l'une des conditions d'exercice d'une citoyenneté pleinement accomplie ; et par le fait même, le développement de la capacité à prendre part aux contextes de discussion argumentée est l'une des composantes essentielles de l'éducation éthique à la citoyenneté.

RÉFÉRENCES

- ALEXY, R., « Idée et structure d'un système du droit rationnel », in *Archives de philosophie du droit*, vol. 33, 1988, p. 23-38.
- _____, « A Discourse-Theoretical Conception of Practical Reason », in *Ratio Juris*, vol. 5, 1992, p. 231-251.
- _____, « Discourse Theory and Human Rights », in *Ratio Juris*, vol. 9, 1996, p. 209-235.
- APEL, K.-O., *Éthique de la discussion*, trad. M. Hunyadi, Paris, Cerf, 1994.
- ARENDT, H., *La crise de la culture*, trad. P. Lévy, Paris, Gallimard, 1972.
- ARISTOTE, *La Politique*, trad. J. Tricot, Paris, Vrin, 1982.
- AYERS, M., « 'The end of Metaphysics' and the Historiography of Philosophy », in *Philosophy, its History and Historiography*, sous la direction de A. J. Holland, Dordrecht, Reidel, 1985, p. 12-40.
- BARITEAU, C., « Pour une conception civique du Québec », in *L'Action nationale*, vol. 86, n° 7, 1996, p. 105-168.
- BÉDARD, É., GRAND'MAISON, J., LEFEBVRE, S., PEPIN, M. et al., *Le Pont entre les générations*, Montréal, Les Éditions des Intouchables, 1998.
- BELZILE, D., « Qu'est l'enseignement devenu. La panoplie de trucs développés par les sciences de l'éducation déguise l'impuissance des institutions à offrir un rapport au monde significatif », in *Le Devoir*, 8 mai 1999.
- BERNSTEIN, R. J., « Introduction », in *Habermas and Modernity*, sous la direction de R. J. Bernstein, Cambridge, The MIT Press, 1985, p. 1-32.
- BOYD, D., « The Rawls Connection », in *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg*, sous la direction de B. Munsey, Birmingham, Religious Education Press, 1980, p. 185-213.
- CANIVEZ, Patrice, *Éduquer le citoyen ?*, Paris, Hatier, 1990.
- CARTER, R., « Does Kohlberg Avoid Relativism ? », in *Lawrence Kohlberg : Consensus and Controversy*, sous la direction de S. Modgil et C. Modgil, Philadelphie/Londres, The Falmer Press, 1986, p. 9-20.
- COHEN, J., « Reflections on Habermas on Democracy », in *Ratio Juris*, vol. 12, 1999, p. 385-416.
- COIRAULT-NEUBURGER, S., *Éléments pour une morale civique*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- CONSTANTINEAU, P., « Projet de société ou conception de la justice ? », in *Cahiers d'éthique et de philosophie politique*, Université du Québec à Trois-Rivières, n° 9905, 1999, p. 1-15.
- DES RIVIÈRES, P., « Le "salut" passe-t-il par la religion ou l'enseignement moral ? », in *Le Devoir*, 31 mars 1999.
- DEWEY, J., *Moral Principles in Education*, New York, Philosophical Library, 1959.

- _____, *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, trad. G. Deledalle, Paris, Armand Colin, 1975.
- DUMONT, F., « Situation de l'éthique », in *L'éthique à venir : une question de sagesse? une question d'expertise?*, Rimouski, Université du Québec à Rimouski, Groupe de recherche Ethos, 1987, p. 9-20.
- DURKHEIM, É., *L'Éducation morale*, Paris, PUF, 1963.
- _____, *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion, 1988.
- _____, *Éducation et sociologie*, Paris, Quadrige/PUF, 1989.
- ETCHEGOYEN, A., *La vraie morale se moque de la morale. Être responsable*, Paris, Seuil, 1999.
- FORQUIN, J.-C., « L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale », *Revue française de pédagogie*, n° 102, 1993, p. 69-106.
- FREITAG, M., « L'Université aujourd'hui : les enjeux du maintien de sa mission institutionnelle d'orientation de la société », in *Main basse sur l'éducation*, sous la direction de G. Gagné, Montréal, Éditions Nota bene, 1999, p. 237-294.
- GAGNÉ, G., « L'école au Québec : un système qui parasite des institutions », in *Ibid.*, p. 7-54.
- GALICHET, F., *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Économica, 1998.
- GILLIGAN, C., *In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, Harvard University Press, 1982.
- _____ et MURPHY, J. M., « Moral Development in Late Adolescence and Adulthood : a Critique and Reconstruction of Kohlberg's Theory », in *Human Development*, vol. 23, 1980, p. 77-104.
- GIROUX, A., « Pour l'éducation éthique postmoderne, quelle rationalité ? », in *Les défis éthiques en éducation*, sous la direction de M.-P. Desaulniers et al., Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 65-78.
- GLASSER, W., *Schools Without Failure*, New York, Harper and Row, 1969.
- GRAND'MAISON, J., *Le privé et le public*, Ottawa, Leméac, 1975.
- _____, *Une société en quête d'éthique*, Montréal, Fides, 1977.
- _____, *Quand le jugement fout le camp. Essai sur la déculturation*, Montréal, Fides, 1999.
- GÜNTHER, K., *The Sense of Appropriateness. Application Discourses in Morality and Law*, trad. J. Farrell, Albany, State University of New York Press, 1993.
- HABERMAS, J., *Raison et légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*, trad. J. Lacoste, Paris, Payot, 1978.
- _____, *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. C. Bouchindhomme, Paris, Cerf, 1986.

- _____, *Logique des sciences sociales et autres essais*, trad. R. Rochlitz, Paris, PUF, 1987.
- _____, *Théorie de l'agir communicationnel*, trad. J.-L. Schlegel, Paris, Fayard, 1987, vol. 1.
- _____, *De l'éthique de la discussion*, trad. M. Hunyadi, Paris, Cerf, 1992.
- _____, *La pensée postmétaphysique. Essais philosophiques*, trad. R. Rochlitz, Paris, Armand Colin, 1993.
- _____, *Droit et démocratie. Entre faits et normes*, trad. R. Rochlitz et C. Bouchindhomme, Paris, Gallimard, 1997.
- _____, *L'intégration républicaine. Essais de théorie politique*, trad. R. Rochlitz, Paris, Fayard, 1998.
- _____, « Paradigms of Laws », in *Habermas on Law and Democracy : Critical Exchanges*, sous la direction de M. Rosenfeld et A. Arato, Berkeley/Los Angeles/Londres, University of California Press, 1998, p. 13-25.
- _____ et RAWLS, J., *Débat sur la justice politique*, trad. R. Rochlitz, Paris, Cerf, 1997.
- HÉBER-SUFFRIN, C., *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998.
- HEGEL, G. W. F., *Principes de la philosophie du droit*, trad. A. Kaan, Paris, Gallimard, 1940.
- HUSSERL, E., *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*, trad. G. Peiffer et E. Lévinas, Paris, J. Vrin, 1966.
- INGRAM, D., « Dworkin, Habermas, and the CLS Movement on Moral Criticism in Law », in *Philosophy and Social Criticism*, vol. 16, 1990, p. 237-268.
- JACQUARD, A., « Préface », in *Construire ses savoirs. Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, sous la direction de G. Apap et al., Lyon, Éditions de la Chronique Sociale, 1996, p. 7-9.
- JASMIN, D., « Le Conseil de coopération », in *Entre-vues*, n° 27, 1995, p. 27-52.
- JASPERS, K., *Introduction à la philosophie*, trad. J. Hersch, Paris, Librairie Plon, 1965.
- JONAS, H., *Le Principe Responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*, trad. J. Greisch, Paris, Cerf, 1992.
- KANT, E., *Métaphysique des mœurs. Doctrine du droit*, trad. A. Philonenko, Paris, Vrin, 1979.
- KOHLBERG, L., « Development of Moral Character and Moral Ideology », in *Review of Child Development Research*, sous la direction de L. Hoffman, New York, Russell Sage Foundation, 1964, vol. 1, p. 383-432.
- _____, « Moral Education, Religious Education, and the Public Schools : a Developmental View », in *Religion and Public Education*, sous la direction de T. Sizer, Boston, Houghton Mifflin, 1967, p. 164-183.
- _____, « From Is to Ought : How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development », in *Cognitive Development and Epistemology*, sous la direction de T. Mischel, New York, Academic Press, 1971, p. 151-235.

- _____, « Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education », in *Moral Education. Interdisciplinary Approaches*, sous la direction de C. M. Beck, B. S. Crittenden et E. V. Sullivan, Toronto/Buffalo, University of Toronto Press, 1971, p. 23-92.
- _____, « The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment », in *Journal of Philosophy*, vol. 70, 1973, p. 630-646.
- _____, « Moral Stages and Moralization : the Cognitive-Developmental Approach », in *Moral Development and Behaviour: Theory, Research and Social Issues*, sous la direction de T. Lickona, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976, p. 31-53.
- _____, « Justice as Reversibilité », in *Philosophy, Politics and Society*, sous la direction de P. Laslett et J. Fishkin, Oxford, Blackwell, 1979, p. 257-272.
- _____, *Essays on Moral Development. Volume 1. The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper and Row, 1981.
- _____, *Essays on Moral Development. Volume 2. The Psychology of Moral Development*, San Francisco, Harper and Row, 1984.
- _____, « A Current Statement on Some Theoretical Issues », in *Lawrence Kohlberg : Consensus and Controversy*, sous la direction de S. Modgil et C. Modgil, Philadelphie/Londres, The Falmer Press, 1986, p. 485-546.
- LADRIÈRE, J., *L'éthique dans l'univers de la rationalité*, Namur/Québec, Artel/Fides, 1997.
- LAMOUREUX, H., *Le citoyen responsable*, Montréal, VLB, 1997.
- LELEUX, C., « Apports et critiques de la théorie de Lawrence Kohlberg », in *Entre-vues*, Bruxelles, n° 23, 1994, p. 29-64.
- _____, *Qu'est-ce que je tiens pour vrai ? Séquences didactiques de philosophie*, Bruxelles, Démopédie, 1997.
- _____, *Repenser l'éducation "civique". Autonomie, coopération, participation*, Paris, Cerf, 1997.
- LE PORS, A., *La citoyenneté*, Paris, PUF, 1999.
- LES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Québec, Ministère de l'éducation, 1996.
- LETERRE, T., « La naissance et les transformations de l'idée de citoyenneté », in *Cahiers français. Citoyenneté et société*, n° 281, 1997, p. 3-6.
- LOCKE, D., « A Psychologist among the Philosophers : Philosophical Aspects of Kohlberg's Theories », in *Lawrence Kohlberg : Consensus and Controversy*, sous la direction de S. Modgil et C. Modgil, Philadelphie/Londres, The Falmer Press, 1986, p. 21-38.
- LYOTARD, J.-F., *La condition postmoderne*, Paris, Éd. Minuit, 1979.

MELLOS, K., « Rationality, Validity and Functionality », in *Rationalité, communication, modernité - Agir communicationnel et philosophie politique chez Habermas*, sous la direction de K. Mellos, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1991, p. 13-39.

MIGUELEZ, R., « Rationalité et théorie de la société chez Habermas », in *Ibid.*, p. 41-66.

MOREAU-DEFARGES, P., « Citoyenneté et crise de l'État-nation », in *Cahiers français. Citoyenneté et société*, n° 281, 1997, p. 33-37.

MOUGNIOTTE, A., *Éduquer à la démocratie*, Paris, Cerf, 1994.

_____, *L'École de la république. Pour une éducation à la démocratie*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1996.

NAFTI-MALHERBE, C., « David Émile Durkheim », in *Éducation et valeurs. Approches plurielles*, sous la direction de C. Xypas, Paris, Anthropos-Economica, 1996, p. 95-107.

OLIVER, D. W. et BANE, M. J., « Moral Education : Is Reasoning Enough ? », in *Moral Education. Interdisciplinary Approaches*, sous la direction de C. M. Beck, B. S. Crittenden et E. V. Sullivan, Toronto/Buffalo, University of Toronto Press, 1971, p. 252-271.

PIAGET, J., « Les procédés de l'éducation morale », in *5^e Congrès international d'éducation morale*, Paris, Alcan, 1930, p. 182-219.

_____, « L'individualité en histoire : l'individu et la formation de la raison », in *L'individualité. Troisième semaine internationale de synthèse*, Paris, Alcan, 1933, p. 67-121.

_____, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1957.

_____, *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, textes réunis par C. Xypas, Paris, Anthropos, 1997.

PORCHER, L., ABDALLAH-PRETCEILLE, M., *Éthique de la diversité et éducation*, Paris, PUF, 1998.

RAINVILLE, M., *Manuel de formation à l'approche de Kohlberg*, Montréal, Université du Québec, 1978.

RAMONET, I., *Géopolitique du chaos*, Paris, Galilée, 1997.

RAPPORT À L'UNESCO DE LA COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE VINGT ET UNIÈME SIÈCLE, *L'éducation : un trésor est caché dedans*, sous la direction de J. Delors et al., Paris, Unesco/Odile Jacob, 1996.

RAPPORT ANNUEL 1989-1990 SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Québec, Ministère de l'éducation, 1990.

RAPPORT ANNUEL 1997-1998 SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éduquer à la citoyenneté*, C. Saint-Pierre présidente, Québec, Ministère de l'éducation, 1998.

RAWLS, J., *Théorie de la justice*, trad. C. Audard, Paris, Seuil, 1987.

- _____, *Le droit des gens*, trad. B. Guillarme, Paris, Esprit, 1996.
- RIVERO, J., *Libertés publiques*, Paris, PUF, 1995, t. 2.
- RORTY, R., *L'Homme spéculaire*, trad. T. Marchaisse, Paris, Seuil, 1990.
- _____, « Naturalisme et anti-réductionnisme. Réponse à Vincent Descombes », in *Lire Rorty. Le pragmatisme et ses conséquences*, sous la direction de J.-P. Cometti, Paris, Éd. de l'Éclat, 1992, p. 165-176.
- _____, *Contingence, ironie et solidarité*, trad. P.-E. Dauzat, Paris, Armand Colin, 1993.
- ROUSSEAU, J.-J., *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.
- _____, *Du Contrat social*, Paris, Hachette/Pluriel, 1985.
- SALEILLES, R., *De la personnalité juridique. Histoire et théories*, Paris, Librairie Arthur Rousseau, 1922.
- SCHNAPPER, D., « La nation, hasard ou nécessité », in *Sciences Humaines*, n° 15, 1996-1997, p. 38-42.
- SCIORTINO, G., « Citoyenneté, intégration et appartenance », in *Le Devoir*, 7 octobre 1998.
- TAYLOR, C., *Multiculturalisme. Différences et démocratie*, trad. D.-A. Canal, Paris, Flammarion, 1997.
- VICO, G., *Principes de la philosophie de l'histoire*, trad. J. Michelet, Paris, Armand Colin, 1963.
- WALZER, M., « Spheres of Justice », in *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, sous la direction de S. M. Cahn, New York, McGraw-Hill, 1997, p. 386-411.
- WEIL, É., *Philosophie politique*, Paris, Vrin, 1956.
- _____, *Philosophie et réalité*, Paris, Beauchesne, 1982.
- WELLMER, A., « Ethics and Dialogue : Elements of Moral Judgment in Kant and Discourse Ethics », in *The Persistence of Modernity. Essays on Aesthetics, Ethics, and Postmodernism*, trad. D. Midgley, Cambridge, MIT Press, 1991, p. 113-231.
- XYPAS, C., « Jean Piaget », in *Éducation et valeurs. Approches plurielles*, sous la direction de C. Xypas, Paris, Anthropos-Economica, 1996, p. 153-178.
- YOUNG, R., *A Critical Theory of Education. Habermas and Our Children's Future*, New York/Londres, Teachers College Press, 1990.
- _____, *Critical Theory and Classroom Talk*, Clevedon/Philadelphie, Multilingual Matters Ltd., 1992.